

**DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
OKULÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**TÜRKİYE VE ALMANYA'DAKİ  
OKULÖNCESİ EĞİTİM  
PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI**

**Şule KAVAK  
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanları  
Yrd. Doç. Dr. Cenk YOLDAŞ  
Prof. Dr. Hasan COŞKUN**

**Kütahya, 2015**

## **Yemin Metni**

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “ Türkiye ve Almanya’daki Okulöncesi Eğitim Programlarının Karşılaştırılması” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların “Kaynaklar” bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

12/05/2015

---

Şule KAVAK

## Kabul ve Onay

Şule Kavak'ın hazırladığı “Türkiye ve Almanya'daki Okulöncesi Eğitim Programlarının Karşılaştırılması” başlıklı yüksek lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği ile kabul edilmiştir.

.../.../2015

Yrd. Doç. Dr. Cenk YOLDAŞ (Danışman)

\_\_\_\_\_

Prof. Dr. Hasan COŞKUN (Danışman)

\_\_\_\_\_

Doç. Dr. Zeynep Hatice İNAN

\_\_\_\_\_

Yrd. Doç. Dr. Recep Serkan ARIK

\_\_\_\_\_

Yrd. Doç. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ

\_\_\_\_\_

Doç. Dr. Baykal BİÇER  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür V.

## ÖN SÖZ

Çocukların zihinsel, duyuşal, fiziksel ve dil gelişiminin en hızlı olduğu dönem kuşkusuz okulöncesi dönemdir. Özellikle son yıllarda okulöncesi eğitimin önemine çok sık vurgu yapılmaktadır. Fakat Türkiye’de okulöncesi eğitim ne yazık ki çok geç oturmuş bir sistemin parçasıdır. Bu nedenle okulöncesi eğitim için tam donanımlı bir eğitim programı ihtiyacı doğmuştur.

Okulöncesi eğitime verilen önemin ve bu konuda desteğinin arttığı son yıllarda, bu alana yönelik eksiklik duyulan bir konuda çalışma yapmaktan dolayı çok gururluyum. Çocukların kişiliklerinin şekillendiğı bu dönemde, ileriki okul başarılarının da temellerinin okulöncesi eğitim kurumlarında atıldığını eğitimciler ve aileler olarak göz ardı etmemeliyiz.

Bu konuda araştırma yapmaya beni yönlendiren ve çalışmalarım boyunca sürekli beni yüreklendiren ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, kendisinden çok şey öğrendiğim değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Cenk Yoldaş’a ve çalışmalarım boyunca gerek Türkiye’de gerek Almanya’da bizzat gözlem okullarıma gelerek beni çalışmalarım konusunda yönlendiren, araştırmalarım esnasında gerekli bağlantıları kurmam için bana destek olan, engin bilgilerinden her daim yararlandığım değerli eş danışmanım Prof. Dr. Hasan Coşkun’a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Çalışmalarım esnasında gerekli bilgileri toplamamda ve okulöncesi eğitim kurumlarının işleyişi hakkında bana her türlü desteği sağlayan Ankara Altın Çocuklar Anaokulu Müdürü Sayın Halil ve Seyhan Altınok’a, Almanya’da aynı konuda bütün imkanları bana sunan Fröbel Eğitim Kurumuna, kurum yetkilisi Melanie Ehnert’e ve bu kurumda danışmanlığımı yapan Sonja Damsch’a teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca beni bu alanda lisansüstü eğitim almaya yönlendiren ve eğitimim boyunca manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen Sayın Hocam Yrd. Doç. Dr. Ömer Faruk Sönmez’e, çalışmamın kontrol aşamasında yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Yasin Gökbulut’a lisansüstü eğitimim boyunca engin bilgilerinden

yararlandığım Doç. Dr. Hatice Zeynep İnan'a, Yrd. Doç. Dr. Recep Serkan Arık'a ve diğer okulöncesi eğitimi bölümü akademisyenlerine teşekkür ediyorum.

Kütahya'da bulunduğum zamanlar içerisinde her türlü desteği sağlayarak hep yanımda olan canım arkadaşım Okt. Zeynep Duran ve Okt. Fatma Gelip'e, çalışmam esnasında hiçbir fedakarlıktan kaçınmayan ve bana maddi manevi her türlü desteği sağlayan değerli aileme özellikle stresli zamanlarımda manevi desteğiyle sonsuz güven veren canım babama ve anneme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Kütahya, Mayıs 2015

Şule KAVAK

## İçindekiler

	<b><u>Sayfa</u></b>
Ön söz .....	iii
İçindekiler .....	v
Simgeler ve Kısaltmalar .....	vii
Özet .....	viii
Abstract .....	ix
Birinci Bölüm.....	1
Giriş.....	1
Problem Durumu .....	1
Kuramsal Çerçeve .....	2
Eğitimin Tanımı ve Önemi.....	6
Programın Tanımı ve Önemi .....	8
Öğretimin Tanımı ve Önemi .....	9
Okulöncesi Eğitim ve Öğretim Programları .....	10
Dünyada uygulanan Okulöncesi Eğitim Programları.....	11
Okulöncesi Eğitimin Tarihçesi .....	12
Okulöncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi .....	14
Okulöncesi Eğitimin Amaç ve Görevleri .....	15
Araştırmanın Önemi .....	15
Araştırmanın Amacı .....	17
Problem Cümlesi .....	18
Alt Problemler.....	18
Sayılılar .....	19
Sınırlılıklar .....	19
Tanımlar .....	19
İkinci Bölüm .....	21
Yöntem .....	21
Araştırmanın Modeli .....	21
Evren ve Örneklem .....	22
Verilerin Toplanması .....	23
Verilerin Analizi.....	23
Üçüncü Bölüm .....	25
Bulgular .....	25
Türkiye ve Almanya’da Okul Öncesi Eğitim Programları .....	25
Türkiye ve Almanya’da Okul Öncesi Çağındaki Çocukların Okula Alınması .....	31
Türkiye ve Almanya’da Okul Öncesi Eğitim Kurumları .....	36
Devlet Okulları.....	37
Özel Okullar.....	38
Okula Bağlı Okulöncesi Sınıfları .....	39
Okuldan Bağımsız Resmi Okulöncesi Eğitim Kurumları .....	40
Türkiye ve Almanya’da Okulöncesi Öğretmen Eğitimi .....	40
Türkiye ve Almanya’da Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Kullanılan	
Materyaller .....	51
Türkiye ve Almanya’da Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Sağlık .....	63
Türkiye ve Almanya’da Okulöncesi Eğitim Kurumu ve Aile İlişkisi .....	71

Türkiye ve Almanya’da Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Fiziki Yapısı.....	82
Türkiye ve Almanya’da Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Yabancı Dil Eğitimi.....	95
Türkiye ve Almanya’da Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Avrupa Birliği Standartları .....	101
Türkiye ve Almanya’da Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Ölçme Değerlendirme Kriterleri ve İlkokula Geçiş.....	105
Türkiye ve Almanya’daki Okulöncesi Etkinlikler .....	114
Ankara Altın Çocuklar Anaokulundaki Okulöncesi Etkinlikleri .....	115
Berlin Fröbel Okulöncesi Eğitim Kurumundaki Etkinlikler .....	122
Bir Etkinliği Planlama Örneği .....	127
Berlin Fröbel Okulöncesi Eğitim Kurumunda Uygulanan Çalışma.....	136
Dördüncü Bölüm .....	139
Tartışma, Sonuç ve Öneriler .....	139
Tartışma .....	139
Sonuçlar .....	141
Öneriler .....	149
Kaynaklar .....	152
Ekler .....	169
Ek 1: Berlin Fröbel Okulöncesi Eğitim Kurumunda Uygulanan Öğrenci Değerlendirme Formu .....	169
Ek 2: Türkiye’de Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan 60–72 Aylık Çocukların Gelişim Kontrol Listesi .....	174
Ek 3: Türkiye Uludağ Üniversitesi Okulöncesi Öğretmen Eğitimi Programında Alınan Dersler .....	176
Ek 4: Almanya’da Okulöncesi Öğretmen Eğitimi Programında Alınan Dersler.....	179
Özgeçmiş .....	180

## Simgeler ve Kısaltmalar

### Kısaltmalar

<b>Akt.</b>	Aktaran
<b>AB</b>	Avrupa Birliği
<b>AÇEV</b>	Anne Çocuk Vakfı
<b>Çev.</b>	Çeviren
<b>KPSS</b>	Kamu Personeli Seçme Sınavı
<b>MEB</b>	Milli Eğitim Bakanlığı
<b>OBADER</b>	Okul Öncesi Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi
<b>OECD</b>	Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
<b>OYGM</b>	Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü
<b>TEDP</b>	Temel Eğitime Destek Projesi
<b>TÜBA</b>	Türkiye Bilimler Akademisi
<b>YÖK</b>	Yüksek Öğretim Kurumu
<b>Vb.</b>	Ve Benzeri



## Özet

### **Türkiye ve Almanya'daki Okulöncesi Eğitim Programlarının Karşılaştırılması**

Bu çalışma, Türkiye ve Almanya'daki okulöncesi eğitim programlarını farklı değişkenler açısından karşılaştırarak programlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları sunmayı hedefleyen bir eğitim çalışmasıdır.

Bu çalışmada, Türkiye ve Almanya'daki okulöncesi eğitim programlarının amaç, içerik, programın uygulanışı ve program yeterliliklerinin bire bir karşılaştırılması amaçlanmış ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi ile hazırlanmıştır. Karşılaştırma yapabilmek için ise eğitim araştırmalarında kullanılan yatay ve dikey yaklaşım metotları kullanılmıştır.

Bu çalışmada veriler; tez, makale gibi yazılı ve ilgili ülkelerin resmi kaynaklarından, görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi tekniklerden yararlanılarak toplanmıştır.

Çalışmanın sonuçlarına göre, iki ülkenin okulöncesi eğitim programlarında bazı benzerliklerin yanı sıra; okulöncesi okullaşma oranları, okulöncesi öğretmen yetiştirme kriterleri, okulöncesi eğitimin hedefleri gibi önemli farklılıklar da bulunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Almanya, anaokulu, okulöncesi eğitim programları, Türkiye

## **Abstract**

### **Comparison Of Preschool Education Programs In Turkey And Germany**

This is a comparative education study which aims to define the similarities and differences between Preschool Education Programs in Turkey and Germany.

In this study, it was aimed to compare one to one the purpose, content, application and program requirements of Preschool Education Programs in Turkey and Germany and makes some suggestions.

The study has been done with qualitative research methodology and is used, in some parts the historical analyses and a horizontal approach to be able to make the comparisons, a frequently used method in education studies.

The data of the study is obtained from written sources such as articles and theses and the official records of the concerned countries and interview, observation and document analysis techniques.

A comparison of preschool education programs in the two countries examined in this study proves that despite some similarities, differences are more visible such as rate of preschool education, elementary school ages and criteria and targets of preschool education.

**Key Words:** Germany, kindergarten, preschool education programs, Turkey

## **Birinci Bölüm**

### **Giriş**

Bu çalışma, Türkiye ve Almanya örneğinde uygulanan okulöncesi eğitim programlarının farklı değişkenler açısından incelenerek Türkiye'deki okulöncesi eğitim programlarının yeterlilik ve eksikliklerini ortaya koymak amacıyla yapılan karşılaştırmalı bir eğitim çalışmasıdır. Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amacı ve önemi, problem durumu, sınırlılık ve varsayımları ele alınacaktır.

### **Problem Durumu**

Yapılan bilimsel çalışmalara göre, çocuğun kişilik gelişiminin önemli bir kısmı okul öncesi dönemde gelişmektedir. Okulöncesi eğitim, Türkiye'de isteğe bağlıdır ve 36-66 aylık çocukları için verilen bir eğitim kademesidir. Çocuklar, bu dönemde bedensel, zihinsel, sosyal ve toplumsal açıdan bir bütün olarak gelişim göstermektedir (Gedikoğlu, 2005, s. 71).

Çocuklar okula başlama çağına geldiklerinde dil, zihinsel ve fiziksel gelişimlerini büyük oranda tamamlamış olurlar. Bu yüzden okul çağına gelen bir çocuğun gelişimini desteklemek, çocuk geç alınmış bir karar olur. Bloom'un (1968) "İnsanlar hayatları boyunca edindikleri bilgilerin %75'ini 0-6 yaş arasında öğrenirler" görüşünü ve Freud'a göre kişiliğin temellerinin atıldığı düşüncesini dikkate aldığımızda, okulöncesi dönemin ne derece önemli olduğu ortaya çıkmış olur (Masarifoğlu, 2008; Başal, 1998, s.3).

Okulöncesi dönemde kazandırılan davranışlar, çocuğun geri kalan yaşamında etkili olmaktadır. Planlı bir eğitim programı ile çocuğun davranışları daha etkili bir şekilde düzenlenebilir (Durmuşçelebi ve Akkaya, 2011).

Çocuğun bazı kompleks becerileri kazanabilmesi ve gelişimini bir bütün olarak sağlayabilmesi için sistematik şekilde hareket edilmelidir. Sistemli hazırlanmış bir eğitim programı, çocuğun hem bilişsel gelişiminin hem de psiko-sosyal, psiko-motor ve fiziksel gelişiminin hız göstermesinde etkilidir. Bütün gelişim alanlarını etkileyen bu dönemde, çocuğa gerekli kazanımları sağlayacak, esnek ve çocuğu merkeze alan bir program hazırlanmasına gerek duyulmaktadır

(Senemoğlu, 1994, s. 21).

Günümüzdeki teknolojik gelişmelerin zorunlu kıldığı yeni öğrenme yaklaşımları, eğitim programlarına yönelik çalışmaların gelişmesini ve güncelleştirilmesini gerekli kılmaktadır.

### **Kuramsal Çerçeve**

Bu bölümde okulöncesi eğitim programları ile ilgili kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalara yer verilecektir.

Locke (1692), küçük çocukların eğitimi hakkındaki görüşlerini “Eğitim Üzerine” başlıklı kitabında (2004) şu şekilde dile getirmiştir; “Çocukların zihinlerine su gibi çok kolay bir şekilde yön verilebileceğini düşünüyorum.” Bu görüşüyle Locke, bireylerin küçük yaştan itibaren eğitimle şekillendirilebileceğini vurgulamıştır. “Karşılaştığımız tüm insanların onda dokuzu eğitimleri sebebiyle iyi ya da kötü, faydalı ya da faydasız olurlar” düşüncesi de bu görüşünü desteklemiştir.

Oktay’ın (1983) çalışmasına göre, henüz ilkokul çağına gelmemiş çocuğun, bakımı ve eğitimi, batı ülkelerinde on dokuzuncu yüzyılın ilk dönemlerinde önemli görülmüştür. Bununla birlikte özellikle sosyo-ekonomik bakımdan yetersiz çocukların ilkokulda yaşadığı başarısızlık ve olumsuzluklar eğitimcilerin okulöncesi dönemde verilen eğitim faaliyetlerinin önemi hakkındaki görüşlerini etkilemiştir.

Gürkan ve Ültanır (1992), Türkiye ve Almanya’daki okulöncesi eğitim sistemlerini incelemiş ve okullaşma oranlarına değinmiştir. Araştırmacılar 1990 yılında Türkiye’de okullaşma oranı %4,2 iken Almanya’da %80 olduğu sonucuna varmışlardır.

Kandel’e (Akt: Türkoğlu, 1998) göre eğitimde yaşanan problemlerin ve ulaşılmak istenen hedeflerin birçoğu diğer ülkelerle benzerlikler göstermektedir. Bu problemlerin çözümünde sosyal ve kültürel değışkenlerin dikkate alınması gerekir. Eğitim faaliyetlerinde karşılaşılan sorunların çözülebilmesi için farklı ülkelerin eğitim sistemlerini incelemek, benzer ve farklı yanlarının tespit edilmesi önemli görülmektedir.

Gözütok'a (1999) göre, ihtiyaçları tam olarak karşılayabilen programların elde edilebilmesi için eğitim programının düzenlenmesi ve uygulanması kadar, programın belirli zaman aralıklarıyla değerlendirilmesi ve bu değerlendirme çıktılarına göre programların yeniden uyarlanması ve geliştirilmesi de bir o kadar önemlidir.

Cömert ve Güleç (2003) çalışmalarında, okul aile iş birliğinin önemine değinmişlerdir. Anne-babalar, istemeseler de çocuklarının öğretmenidirler. Öğretmen, anne ve babanın evdeki eğitim etkinliğini okulda tamamlar. Bu yüzden okul-aile iş birliğinin şart olduğunu tespit etmişlerdir.

Çelik'e (2005) göre, eğitim programları hazırlanırken, önce eğitimin asıl amaçları belirlenmelidir. Bu belirlenen amaçların odak noktasında birey, sosyal alanda toplum ve teknolojik alanda bilgi gibi evrensel nitelikler olmalıdır. Araştırmaya göre eğitim programlarının geliştirilmesi ve yeniden düzenlenmesi bu anlayışa göre değerlendirilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Başal'a (2005) göre okulöncesi eğitimi öğretmeni, çocuğun ana-babası ve yakın çevresinden sonra karşılaştığı ilk yetişkindir. Dolayısıyla, çocukların gelişiminde ve eğitiminde çok büyük emeği ve önemi olan okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin nitelikli şekilde yetiştirilmeleri de bir o kadar önemlidir.

Erginer (2006) çalışması sonucu, Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerindeki zorunlu eğitim hedeflerine göre; okulöncesi kurumlarında kuramdan çok, temel becerilere yönelik bilgilerin verilmesi önemlidir. Ayrıca, Erginer (2006) çocukları ilk ve ortaokulda aldıkları eğitimle sosyal hayata hazırlayan ve okuma-yazma, sözel ifade gibi bir takım bilgi ve becerilerin kazandıran, her çocuğa hitap eden ve onların bir üst öğrenim kurumuna hazırlanmalarına yardımcı olan bir eğitimin verilmesinin amaçlandığını ortaya koymuştur.

Gardner (2006), çoklu zeka ile ilgili yaptığı çalışmalarda çocukların farklı tür yetenekleri olabileceğini yapılan tipik zeka testleri ile bu yeteneklerinin tamamının ölçülemeyeceğini bu yüzden farklı açılardan da değerlendirilmesi gerektiğinin önemini vurgulamıştır. Böylece güçlü ve zayıf yönlerin erken tespitine odaklanan bir yaklaşımın eğitsel sonuçları göz önünde bulundurularak çocuğun eğitimi buna göre şekillendirilebilecektir.

Kilimci (2006) hazırladığı doktora tezinde, farklı ülkelerdeki okulöncesi öğretmen yetiştirme programlarını incelemiş ve araştırmasına göre; Almanya’da, Eyaletler Eğitim Bakanlığı’nın eğitim programlarından sorumlu olduğunu, Türkiye’de ise Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği programın takip edildiğini ortaya koymuştur.

Ülkü (2007) yaptığı yüksek lisans çalışmasında, okulöncesi eğitimi aldıktan sonra ilköğretime başlayan öğrencilerin zihinsel olgunluğu, okul olgunluğu, sosyal duygusal olgunluğu üzerinde ciddi tespitlerde bulunmuştur. Bu çocukların algılama, dikkat ve öğrenme sürelerinin diğer çocuklara göre farklılıklar gösterdiği sonuçlarına varmıştır.

Karaküçük (2008) çalışmasında, okulöncesi eğitim kurumlarındaki fiziksel mekan uygunluğunu araştırmıştır. Araştırmasında fiziki mekanın çocuğun gelişim özelliklerini ne derecede etkilediğini ortaya koymaya çalışmıştır. Sivas ili örneğine göre bu mekanların yeterli ve uygun olup olmadığını araştırmıştır.

Yıldırım (2008), Avrupa Birliği ülkelerindeki ve Türkiye’deki okulöncesi eğitim sistemleri hakkında açıklamalarda bulunmuştur. Türkiye ve çoğu Avrupa ülkelerinde okulöncesi eğitimin isteğe bağlı olduğu, Türkiye ve Avrupa ülkelerinde resmi okullarda temel eğitim giderlerinin devlet tarafından karşılandığı sonucuna varmıştır.

Bee ve Boyd (2009), “Çocuk Gelişim Psikolojisi” adlı eserinde çocuğu bir bütün olarak ele almış ve sosyal, fiziksel, toplumsal gibi açılardan ele almıştır. Ayrıca Freud’un psikanaliz kuramı, Erikson’un psikososyal kuramı, Piaget’in bilişsel gelişim kuramı, Vygotsky’nin sosyokültürel gelişim kuramı gibi farklı kuramlar açısından çocuğun gelişimini değerlendirmiştir.

Özdemir’e (2009) göre, eğitim programlarının amaçları kaliteli bir eğitim sistemi oluşturmak, ülkelerin ekonomik ve sosyal anlamda gelişimini sağlamak, toplumsal ve kültürel değerlerin korunmasına hizmet etmek gibi faaliyetlere dönük olarak belirlenir.

Derman ve Başal (2010), çalışmalarında okulöncesi eğitim ile ilgili ilerlemelerin Türkiye’de 1960’lı yıllardan sonra başladığını ve kurumsallaştığını, fakat yine de istenen sonuçlara ulaşamadığını belirtmişlerdir.

Atalay, İra, Bozcan ve Yenal (2011), yaptıkları araştırmalar sonucunda ülkemizde ilk okulöncesi eğitim kurumu yapılanmasının Sıbyan Mektepleri ile baş gösterdiğini olduğunu ortaya koymuştur.

Kocabatmaz'a (2011) göre, program geliştirme ve programı değerlendirme süreçleri bir bütündür. Eğitim programların başarısı, programların etkililiğinin sorgulanmasına yani değerlendirilmesine bağlıdır (Ornstein ve Hunkins, 1988; Akt: Kocabatmaz). Program geliştirme sürecinin tamamlanabilmesi için program değerlendirmesi yapmak şarttır. Eğitim alanında ortaya çıkan yeni fikirlere göre; programların geliştirilmesi, niteliğinin belirlenebilmesi için program değerlendirme çalışmalarını önemli görülmektedir.

Küçükoğlu ve Kızıldaş'a (2012) göre, Türkiye'de okulöncesi eğitim programlarındaki uygulama faaliyetleri, ders saatleri ve konuların verilme metodu yeterli olsa da farklı ülkelerle kıyaslandığı zaman bu açılardan farklılıklar ve eksiklikler olduğu görülmektedir.

Bodrova ve Leong'un (2013), çalışmaları Haktanır tarafından "Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı" başlığıyla yayına hazırlanmıştır. Bu çalışmaya göre, Vygotsky'nin kuramını okulöncesi eğitimcisine yeni bir bakış açısı kazandırmış ve çocuğun büyümesi, gelişimi hakkında iç görüşler kazandırmıştır.

Pring (2013), eğitim araştırmaları felsefesi üzerine araştırmalar yapmış ve eğitimde farklı soruları cevaplamak için farklı yaklaşımlar kullanıldığını belirtmiştir. Araştırmacılar arasında fikir ayrılıklarının eğitimdeki ilerlemede çok etkili olduğunu vurgulamıştır.

Özsırkıntı, Akay ve Bolat (2014), okulöncesi öğretmenlerin okulöncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerini Adana örneğı ile incelemişler ve uygulanan programda kazanım ve göstergelerin ne kadar açık şekilde ifade edilirse uygulayıcı açısından da sürece o kadar yarar sağladığı ve başarılı şekilde uygulanmasına yardımcı olduğu fikrine ulaşmışlardır.

Yoldaş (2015), çağımızda gelişen teknoloji sayesinde öğretmenler adaylarının interneti eğitsel amaçlar için kullanmasına yönelik araştırma yapmış ve yaptığı çalışması sonucunda öğretmen adaylarının interneti eğitsel amaçlar için kullanmakta olumlu tutum gösterdiklerini belirtmiştir. İnternetin eğitsel kullanımı

konusundaki okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

### **Eğitimin Tanımı ve Önemi**

Eğitim kavramı farklı bakış açılarına göre farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Eğitimin, felsefi kuramlara göre birçok tanımlanmış ve tarih boyunca kuramcılara göre farklı bakış açılarıyla yansıtılmaya çalışılmıştır.

Davranışçı psikolojiye göre eğitim, kişide edindiği deneyimler vasıtasıyla amaca dönük davranış değişiklikleri oluşturma sürecidir. Öncüsü Skinner olan davranışçı öğrenme kuramı, davranışın sonuçlarının ilerideki davranışları nasıl şekillendireceğini ortaya çıkaran bir görüştür (Slavin, 2013, s. 119).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre ise eğitim; deneme-yanılma ve yaşantılarla, edinilen tecrübe ve gözlemler vasıtasıyla bilişsel şema oluşturma sürecidir (URL1). Yapılandırmacı yaklaşımın temelleri Piaget ve Vygotsky'nin görüşlerine dayanır. Vygotsky öğrenmenin sosyal doğasını vurgulamıştır. Ona göre çocuklar, bilgiyi yetişkinlerle ya da daha yetenekli akranlarıyla kurdukları ortak iletişimden öğrenirler (Slavin, 2013, s. 219).

Piaget bilişsel gelişim teorisinde, çocuğun çevresi ile etkileşimi sonucunda bilgiye ulaştığını ve ilerleme kaydettiğini belirtmektedir. Piaget'e göre çocuk, içinde bulunduğu dünyaya ait bilgileri aktif olarak araştırma ve onlarla etkileşimde bulunduğu zaman öğrenir. Öğrenme işleminin merkezinde çocuk vardır (Kandır, Özbey ve İnal, 2010, s.8)

İdealist felsefeye göre eğitim, “bireyin mükemmelleşme süreci” olarak tanımlanırken; realizme göre eğitim, “toplumun değerlerini yeni nesillere aktararak bireyleri sosyalleştirme süreci”; natüralistlere göre “doğayı yönlendirmek için kişinin doğaya uyum sağlamanın süreci”; pragmatistlere göre ise “kişinin yaşamı için gerekli olan donanımı kazanması için geçirilen yaşantılar olarak” tanımlanır (Sönmez, 2008).

Eğitim, bakımdan en genel anlamıyla bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu davranışlarında istedik, kasıtlı bir değişikliğin gerçekleşmesi süreci şeklinde tanımlanmaktadır (Ertürk, 2013, s. 13).



Bütün bu farklı tanımla bir araya getirildiğinde eğitimin tanımından anlaşılan tek temel sonuç bireydeki davranış değişikliği ve bu değişikliğin belli bir süreç içerisinde yaşantı yoluyla ortaya çıkmasıdır. Eğitimci olarak bizlere düşen ise bu davranış değişikliklerinin kalıcı ve istendik değişiklikler olmasına katkıda bulunmaktır.

Ertürk (1998)'e göre eğitim planlı olarak gerçekleştirilmelidir. Bu da ancak süreci kolaylaştıracak ve sürece yardımcı olacak eğitim programlarının hazırlanması ile mümkündür.

Tarih boyunca eğitimin asıl hedefi, toplumların sahip olduğu kültürün gelecek nesillere aktarılmasına yardımcı olmaktır. Eğitim, doğumla başlar ve ömür boyu sürer. Bu süreçte toplumsal, siyasal ve kültürel anlamda birçok etken eğitim faaliyetlerini etkiler (URL19).

Eğitim, geçmişten günümüze kadar süregelen kültür aktarımının sağlanmasında önemli rol aldığı gibi sosyal, siyasal, hukuk, aile, din, teknoloji, kalkınmışlık gibi temel unsurları da bir bütün olarak kapsayan en temel olgudur. Zira diğer alt sistemlerin temelinde eğitim vardır. Eğitim hepsini yönlendirir. Olumlu ve olumsuz yönde değiştirir (Durak, 2009). Eğitim, diğer temel alt sistemlerdeki sorunların çözümünde etkilidir. İnsanları ve toplumu değiştirmek ancak eğitim yoluyla gerçekleşir. Toplumu ve bireyleri nasıl görmek istiyorsak eğitim sistemini ona göre ayarlamak zorundayız. Bununla birlikte eğitim, kültürel, sosyal, teknolojik, ekonomik gelişimleri desteklemek gibi birçok etkiyi içinde barındırır.

Eğitimdeki ilerleme ve çağdaş yaklaşımlar, çağımızın değişen ihtiyaçlarına uyum sağlama, ortaya çıkan sorunların anlaşılması ve çözümü, kültürler arası köprü oluşturma gibi alanlarda da önemli derecede etkilidir. Toplumdaki insanların ihtiyaçlarını karşılamayabilmek amacına hizmet eden eğitim kurumları, nitelikli ve donanımlı bireylerin yetişmesine olanak sunan bir araçtır. Bir ülkenin kalkınması, o ülke halkının eğitim düzeyiyle ilişkilidir (URL3).

Gelişmiş, eğitim düzeyi yüksek toplumların oluşması için birey, gelişmelere açık olmalıdır. Bunun için yerel, ulusal ve uluslararası gelişmeleri göz önünde bulundurmalıdır.

### ***Programın Tanımı ve Önemi***

“Program, yapılması gereken eylemlerin amaçlarına ulaşmak için, her eylemin zamanını ve nasıl yapılacağını gösteren plandır” (Ornstein ve Hunkins, 2014, s.12).

Eğitim programı, bütün bireylerin gelişimi ve eğitimi için milli eğitimin kapsadığı hedeflere dönük faaliyetlerin tümünü içine alan bir sistemdir (Varış, 1988, s.17).

Shubert, Orlosky, Tanner-Tanner gibi kuramcılar eğitim programını insanlar ve süreçlerle işlemlerin örgütlenmesini sağlayan bir sistem olarak düşünürler. Eğitim programı, okulda uygulanabildiği gibi okul dışında da uygulanabilmektedir. Böylece programlı, planlanmış etkinlikler aracılığıyla öğrenme yaşantılarının düzenlenebilmektedir (Demirel, 2015, s. 3).

Eğitim programı kavramı, M.Ö. birinci yüzyıla ortaya çıkmıştır. Ceaser döneminde yarış arabalarının, üzerinde yarıştığı oval biçimdeki koşu pistini ifade eden “izlenen yol” anlamına gelen Latince “curriculum” kelimesi ile kullanmışlardır. Daha sonra bu kavram, bilinen somut anlamından uzaklaşarak günümüzde kullanılan “ders programı” anlamında ifade edilmeye başlanmıştır (Demirel, 2015, s. 1).

Öğrenme süreçlerinin ve öğrenme yaşantılarının gerçekleşebilmesi için sistemli bir yapılanmanın olması gerekir. Bu sistematik düzenin sağlanabilmesi için eğitim programları önemlidir. Ancak bu programlar yardımıyla öğretim, anlam bulmaktadır.

Yapılan araştırmalar ışığında çocuğun okul öncesi dönemde kazandığı davranışların ileriki yıllarda da etkili olduğu görüşüne varılmıştır. Bu dönemde olumlu davranış kazandırma konusunda sorumlu olan öncelikli kurum ise okulöncesi eğitim kurumlarıdır. Okulöncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin kaliteli olması ise uygulanan programın niteliği ile doğrudan ilişkilidir (Kandır ve Kurt, 2010, s. 7).

Eğitim programları farklı yaklaşımlardan hareketle hazırlanır. Okulöncesi eğitim programlarının hazırlanmasında temel alınan yaklaşım ise proje temelli eğitim yaklaşımıdır. Proje yaklaşımına temelli programları; çocukların zihinsel

yaşantılarını geliştirmek, duygusal, sosyal ve estetik duyarlılığını geliştirmek amacıyla çocukları kendi çevresindekiler anlamak üzere yönlendirmektir. Proje yaklaşımli eğitim programlarındaki önemli bir nokta da, projelerin erken çocukluk eğitimde belirli temaların aksine öğrenmeye değer çeşitli konular hakkında inceleme yaparak konuların araç olarak kullanılmasıdır (Kandır ve Kurt, 2010, s. 19).

### ***Öğretimin Tanımı ve Önemi***

Öğretim programı, eğitim kurumlarında beceri ve uygulamaya ağırlık veren belirli bilgi basamaklarından oluşan, öğretilen bilginin eğitim programın hedeflerine göre biçimlendirilen bir programdır (Varış, 1988, s. 17).

Laska ve Gürbüzürk'e (1984) göre, belirli bir zaman periyodunu kapsayan öğretim, geniş zaman aralığında yapılabildiği gibi kısa zaman periyodu içinde de uygulanabilir. Bir öğretim sürecinin analiz edilebilmesi için yedi temel unsura dikkat edilmelidir. Bunlar:

- *Öğretimin Kaynağı:* Öğretimin yürütücüsü olarak kabul edilen öğretmen ve kitap, bilgisayar, akıllı tahtalar gibi öğretim kaynaklarını kapsamaktadır.
- *Öğretimin Amacı:* Bu madde genel öğrenme amaçlarının yanı sıra özel öğrenme amaçlarını da kapsamaktadır. Amaçlar eğitim programına göre belirlenir.
- *Öğretim Yöntemi:* öğretim yöntemleri pasif durumda olan öğrenciye öğrenme uyarıcılarını sunma, onlara uygulama yatırma ve öğrenciyi istenilen öğrenme durumları ve sonuçlarına ulaştırmak için destek sağlamalıdır.
- *Eğitim Programının İçeriği:* Öğrenciye öğretilmesi hedeflenen öğrenme davranışlarının anlamlı sonuçlara ulaşabilmesi için belirlenen uyarıcılar olarak tanımlanmaktadır.
- *Öğretim Yaklaşımı:* Eğitim programı içeriğinin dağıtımını açıklar.
- *Öğrenci Özellikleri:* Öğretim sürecinde öğrencinin öğrenme durumu gibi özelliklerini ve bu özelliklerin öğrenme sürecine olan etkisidir.

- *Öğretim Ortamı:* öğretim yapılan yerin fiziki koşulları, maddi kaynakları gibi öğretim sürecinin diğer boyutlarına etki eden tüm öğretim koşullarını kapsamaktadır (Laska ve Gürbüzürk, 1984).

Öğretim, öğretim ile ilgili etkinlikleri, eğitim programı da öğrenme hedeflerinin gerçekleşmesi ile ilgili program içeriğini kapsamaktadır. Bu yüzden öğretim, eğitim programları ile birlikte değerlendirilmelidir (Laska & Gürbüzürk, 1984).

### **Okul Öncesi Eğitim ve Öğretim Programları**

Asırlar boyunca Piaget, Freud, Locke, Dewey gibi ünlü filozoflar çocuk eğitimi üzerinde farklı felsefi temellere dayanarak fikirlerini ortaya koymuşlardır.

Okulöncesi eğitim kurumlarında, çocukların gelişim alanlarına yardımcı olabilmek için merak duygularını tatmin eden, araştırma becerilerini ortaya çıkaran, yaratıcı fikirler geliştirerek yordama yapabilecekleri, neden sonuç ilişkisi kurabilecekleri imkanlar oluşturulmalıdır. Bu açıdan eğitim uygulamaları bireysel farklılıkları dikkate alarak her çocuğun başarı ve becerilerini desteklemek üzere planlanmalı ve eğitim programları bu doğrultuda hazırlanmalıdır (Gelişli ve Yazıcı, 2010).

Okulöncesi eğitim kurumlarında faaliyette olan eğitim programları; okul, aile ve çocuk arasındaki tüm yaşantıları kapsar ve eğitim kalitesini belirler. Bu dönemde çocuğu bağımsızlığa yönlendiren, onun aktif katılımını sağlayan, kendisine güvenen ve çevresi ile uyumlu ilişkiler geliştirebilen, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran, çocuğun gelişim düzeyine uygun olan aynı zamanda ilenin beklenti, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda planlanarak uygulanan ailenin katılımına da ortam hazırlayan okulöncesi programı, kaliteli bir programdır (Arı, 2003, s. 35).

Bu bağlamda önemli olan belirlenen hedeflere ulaşabilen, çocukların ihtiyaçlarını ve ailelerin beklentilerini karşılayabilen eğitim programlarının hazırlanıp uygulanabilmesidir.

Çocukların kendi ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olması ve onlar bu ihtiyaçların karşılanmasına dönük eğitim imkanı sunulması gerçeği, eğitim programlarının hazırlamasında etkili bir sebeptir.

Daha öncede belirtildiği gibi eğitim programı, hem bilişsel gelişim anlamında bir hız hem de çocuğun psikososyal, psikomotor ve fiziksel gelişiminde hız kazandırabilir (Senemoğlu, 1994).

Çocuğun gelişiminin büyük çoğunluğunun 0-6 yaş döneminde gerçekleştiğini düşündüğümüzde; ona ileriki yaşamlarında olumlu davranış biçimlerini kazandıracak, kişilik gelişimini istenilen doğrultuda geliştirecek bir eğitim programı hazırlanmalıdır.

Roussa'ya göre “Çocuk vahşi bir çiçektir. Çocuğun saflığı, doğallığı yüceltilmesi gereken özelliğidir. Eğitim, çocuğun doğal ve organik gelişimini bozmayacak şekilde verilmelidir” (URL4).

Bu da ancak, çocuğun gelişiminin sağlanabilmesi için yardımcı olacak, ona karmaşık becerileri kazanmasında sistemli bir yol gösterecek iyi hazırlanmış bir eğitim programı ile mümkündür.

### ***Dünyada Uygulanan Okulöncesi Eğitim Programları***

Birçok farklı ülkede uygulanan okulöncesi eğitim programları tek bir program temeline dayanmamaktadır. Montessori, Reggio Emilia, Waldorf, High Scope, Head Start, Bank Street gibi farklı eğitim yaklaşımlarının çıkış noktaları farklı ülkelere ve farklı eğitim kuramcılarına dayanmaktadır (Kandır ve diğ., 2010, s. 12).

*Reggio Emilia Yaklaşımı:* İtalya'da Malaguzzi tarafından ikinci dünya savaşının ardından halkın desteğiyle kurulmuş okullardır. Bu yaklaşım, Vygotsky ve Piaget'in yapılandırmacı yaklaşımından temelle oluşturulmuştur. Bu yaklaşıma göre çocuğun yüz dili vardır. Çocuk kullanacağı materyalleri kendisi seçer ve istediği etkinliği yapar. Merak tabanlı ve çocuk merkezli bir eğitim yaklaşımıdır. Bütün yaş grubu çocuklarının buluştuğu ortak alan olan piazzalar ve etkinlikler için atölyeler bulunur. Bu atölyelerde öğretmenler çocukların ilgisini çekecek proje etkinlikleri düzenler (İnan, 2012).

*Monessori Yaklaşımı:* İtalya'da ortaya çıkan Maria Montessori tarafından temelleri atılan bir başka yaklaşımdır. Bu programda sınıflar çocukların

ihtiyaçlarına göre düzenlenir ve gerçek yaşamda kullanılan materyallerin çocuklara göre olan boyutu kullanılır. ocuk ğrenme ortamında özgürdür ve ğretmen sadece onlar için birer rehberdir. ocuk kendi öğrenmesinden sorumludur ve çocuğun etkinlikler esnasında yaptıklarını anlatmasına imkan tanınır. Materyaller basitten karmaşığa şeklinde düzenlenir (Kandır ve diğ., 2010, s. 14).

*Waldorf Yaklaşımı:* ocukların yaratıcılıklarını geliştirmeye, bağımsızlığa ve harekete önem veren bu yaklaşım 1919 yılında Almanya’da ortaya çıkmıştır. Ortam ocukların kendilerini evlerinde hissedebilecekleri şekilde düzenlenir. Programda günlük yaşamda karşılaşabilecekleri etkinliklere yer verilir. Materyallerin doğal olmasına önem verilir, Montessori programına göre daha çok grup etkinliklerine yer verilir (Kandır ve diğ., 2010, s. 16).

*High Scope:* Bu yaklaşım, A.B.D.’de David Weikart tarafından 1970’li yıllarda başlatılmıştır. Piaget’in gelişim teorisinden etkilenmiştir. Yaklaşıma göre yetişkin, çocuğu arkadaş olarak görmektedir. High Scope programı; planlama zamanı, çalışma zamanı, toplanma zamanı, hatırlama zamanı, kk grup ve büyük grup zamanı, bahçe zamanı şeklinde bir günün zamanlara bölünmesi şeklinde planlanmıştır. Planlar “yap- hatırla” sıralamasıyla yapılır (Poyraz ve Dere, 2003, s. 109).

Okulöncesi için geliştirilmiş bu ve birçok program örneklerine bakıldığında ocuk merkezli ve etkin öğrenme temelli programlar olduğu görülmektedir. Her program farklı gerekçelerle ortaya çıkmış olsa da temellerinde çocukların tüm alanlarındaki gelişimleri, kültürel, sosyal ve toplumsal etkenlere dayandığı görülmektedir (Kandır ve diğ., 2010, s. 16).

### ***Okulöncesi Eğitimin Tarihçesi***

Erken ocukluk eğitimi veya okulöncesi eğitim olarak adlandırılan 0-6 yaş dönemi çocuklarının eğitimi ile ilgili tartışmalar oldukça eskiye dayanmaktadır. Batı tarihinde Aristo ve Eflatun’nun görüşlerinde bu dönem çocuklarının eğitimine ilişkin ifadelere rastlanmakta, J.J. Rousseau’nun bu döneme ilişkin kitap yazdığı bilinmekte, genel anlamda on sekizinci yüzyılın başlarından itibaren kurumsal olarak okulöncesi dönemin önem kazanmaya başladığı anlaşılmaktadır (Aslanargun ve Tapan, 2011).

Alanının ilk duayenleri olan Montessori, Fröbel, Pestalozzi, McMillan, Isaacs gibi eğitimciler, çocuklara sonraki okul ve yaşamlarında gerekli olacak becerileri kazanmalarını sağlayabilecek zengin ve çeşitli ortamlar düzenlemenin ve çocukları özgür bırakmanın okulöncesi eğitimin yukardaki zor görevi yerine getirmesinde yeterli olacağına inanıyorlardı (Senemoğlu, 1994).

Oktay'a (1983) göre, yüzyıllarca devam eden "çocuğun yetişkinin bir modeli olduğu ve onun en katı kurallarla eğitilmesi gerektiği" görüşü bu eğitimcilerin ortaya attığı yeni fikirler sayesinde önemini yitirmiş ve çocuk sertlik değil sevgi, güven ve kendisine güvenilme duygusu ister görüşü hakim olmaya başlamıştır.

Pestalozzi'den eğitim alan Fröbel, Almanya'da anaokulunu açan ilk kişidir. Fröbel, bu okula çocuk bahçesi anlamına gelen "Kindergarten" adını vermiştir. Fröbel, çocuğun eğitiminde oyuna önem vermiştir ve ona göre çocuk, bir şeyi inşa etmekten çok memnun olan bir sanatkar ve mühendistir (Çalışandemir, 2002, s. 11).

İtalya'nın ilk kadın tıp doktoru olan İtalyan eğitimcisi Montessori ise, 1907 yılında bir çocuk evi açmıştır. "Casa dei Bambini"de kendi geliştirdiği araçlarla eğitim vermiştir. Montessorii herhangi bir engeli bulunmayan çocuklarla yaptığı çalışma ve gözlemlerde çocukların hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları şeylerin neler olduğunu saptamıştır (URL5).

Malaguzzi, ikinci dünya savaşının ardından (1945) İtalya'nın Reggio Emilia kasabasında kurulan proje yaklaşımından hareketle faaliyetlerini sürdüren çocuk merkezli ve merak tabanlı bir eğitim atölyesi olarak kurulmuştur (İnan, 2012, s. 5).

Türkiye'de okulöncesi eğitimin ilk temellerinin Fatih Sultan Mehmet döneminde kurulan sıbyan mekteplerine dayandığı görülse de, bu eğitim tam olarak erken çocukluk eğitimi kapsamıyordu.

Kuramsal anlamda okulöncesi eğitimle ilgili politikaların yirminci yüzyılın başlarından itibaren geliştirildiği ve uygulamaya geçildiği görülmüştür (Oktay, 1983).

## ***Okulöncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi***

Okulöncesi eğitimi, çocuğun doğumundan temel eğitime başladığı güne kadar geçen dönemi kapsar. Okulöncesi eğitim, çocukların ileri yaşamlarında etkili olan fiziksel, psikomotor, sosyal, duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük oranda tamamlandığı, kişiliğinin oluştuğu, anne-baba ve kurumlar tarafından verilen bir gelişim ve eğitim sürecidir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2001, s. 15).

Bunun yanı sıra okulöncesi eğitim kurumları; toplumları bir arada tutan sevgi-saygı, paylaşma, sorumluluk ve olumlu sosyal çevre oluşturma açısından çocuğu hayata hazırlayan en güvenli ortamdır. Bu yüzden, küçük yaşlardan itibaren çocuğun sağlıklı bir ortamda gelişimini sürdürmesi konusu üzerinde önemle durulmaktadır (URL6).

Bugün okulöncesi eğitim konusunun önemi, neredeyse hepimiz tarafından bilinen ve kabul gören bir gerçektir. Araştırmacılara göre bu dönem; çocuğun yüksek öğrenme potansiyeline sahip olduğu, kişiliğinin oluşumu, temel bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarının kazanılması ve geliştirilmesinde en önemli yıllardır. Uygun çevre koşullarında ve sağlıklı iletişim ortamında yetişen çocukların yaşamlarının ileriki yıllarında daha hızlı ve başarılı bir gelişim gösterdikleri görülmüştür (Başal, 1998, s. 4). Okul öncesi eğitim sayesinde çocuğun iletişim becerileri ve özgüveni gelişir, bu da sosyalleşmesini sağlar. Çocuk dilini doğru, yanlışsız ve güzel konuşmayı öğrenir. Okulöncesi eğitim çocukların var olan potansiyellerinin ortaya çıkmasına yardımcı olur.

Bu dönemde nitelikli bir eğitim gören çocukların, yetişkin olduklarında çevresiyle sağlıklı ve kolay iletişim kuran, iletişim becerileri güçlü ve dışa dönük bireyler oldukları öne sürülmektedir. Bu tespitlerden hareketle, ailede verilen eğitimi tek başına yeterli olmadığı, çocuğun kendi yaşantı ve deneyimleriyle öğrenebildiği ve yaşlılarıyla aynı ortamı paylaşabileceği, fiziksel, bilişsel becerilerini geliştirebilecekleri güvenli bir ortam olduğu için okulöncesi eğitim çok önemli görülmektedir (URL7).



### ***Okulöncesi Eğitimin Amaç ve Görevleri***

Okulöncesi eğitiminin amaçları, Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak şu şekilde hazırlanmıştır (MEB, 2004);

- Çocukların; Atatürk, vatan, millet, bayrak, aile ve insan sevgisini benimseyen, kültürel değerlere bağlı, öz güveni yüksek kişiler olması desteklenir. Ayrıca, çevresiyle sağlıklı iletişim kurabilen, dürüst, ilkeli, çağdaş düşünceli, hak ve sorumluluklarını bilen, saygılı ve farklı kültürlerle hoşgörülü bireyler olarak yetişmelerini desteklemek,
- Çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemek ve onların iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
- Çocukların Türkçeyi yanlışsız ve etkili biçimde konuşmalarını sağlamak,
- Çocuklara sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi olumlu davranışları kazandırmak,
- Çocukların hayal güçlerini geliştirmek, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini desteklemek, çevresiyle iletişim kurma ve duygularını ifade edebilme davranışlarını kazandırmak,
- Çocukları ilk ve orta öğretime hazırlamaktır.

Bu amaç doğrultusunda yetiştirilen çocuk, ileride de olumlu kişiliğe sahip, kararlı, kendini tanıyabilen ve sahip olduğu yeteneğin farkında olan hem kendisine hem de ülkesine faydalı bir birey olacaktır.

### **Araştırmanın Önemi**

0-6 yaş arası kapsayan erken çocukluk olarak adlandırılan dönem çocuğun en hızlı gelişim seyri gösterdiği dönemdir. Çocukların, beyin gelişimleri de büyük oranda yine bu dönemi içine alan 0-4 yaş arasında tamamladığı bilinmektedir. Bu dönemde kazanılan bilgi ve deneyimler, beynin çalışma biçimini desteklemektedir. Bunun için çocuğun yeterli beslenmesinin yanı sıra gelişimini destekleyen bir ortamda bulunması da önemli görülmektedir (AÇEV, 2011).

Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) uzmanları, zorunlu eğitim çağına gelmemiş çocukların erken yaşta aldıkları eğitim sayesinde okulda ve hayatta daha başarılı olduğunu belirtiyor. Okulöncesi eğitime evde yürütülen faaliyetlerle de desteklenebilir. Türkiye'de bu dönemde eğitim alan çocukların oranına

bakıldığında bu yaş aralığındaki yedi milyon çocuğun sadece yüzde 16'sı okulöncesi eğitim alabiliyor. Oysa OECD araştırmaları okulöncesi eğitimi alan ve almayan öğrenciler arasında, iki okul yılına denk gelen başarı farkı olduğunu gösteriyor (AÇEV, 2007).

Kaynaklar incelendiğinde batıdaki ülkelerde çocuk eğitimi ve gelişimi programlarının on sekizinci yüzyılda sanayi devriminin getirdiği değişikliklerle ortaya çıktığı görölmektedir. Sosyo-ekonomik nedenler, savaşların geride bıraktıkları olumsuz sonuçlar ve gelişen teknolojinin olumsuz etkileri gibi nedenlere rağmen, bazı ülkeler eğitim alanındaki faaliyetlerinde ilerleme göstermişlerdir. Yine bu ülkeler, diğer ülkelere örnek olacak etkili ve yaratıcı programlar hazırlamışlardır (Haktanır, 2004).

Bunlar arasında en güzel örnek teşkil eden ülkeler Finlandiya, Almanya gibi uzun ve yıkıcı etkilere sahip savaşlar sonrasında ülke ekonomisini ve kalkınmasını hızla düzelten ülkelere baktığımızda temelde eğitim sistemlerindeki olumlu ilerlemeleri göze çarpmaktadır. Aynı zamanda bu ülkelerin okulöncesi eğitime verdikleri önem, şüphesiz gelişme göstermelerinde ve eğitim sistemlerini disipline etmelerinde büyük rol oynadığını söyleyebiliriz.

Son yıllarda gelişen teknoloji ve bilim sayesinde kadınların da sosyal iş yaşamında aktif rol alması hem Türkiye, hem de diğer batılı ülkelerde okulöncesi eğitimi adeta zorunlu kılmıştır. Bu zorunlulukla birlikte özellikle Türkiye gibi halen gelişmekte olan ülkelerde uzun yıllar görmezden gelinen okulöncesi eğitimin önemi anlaşılmış ve bu ihtiyacı gidermeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu gelişmeler aynı zamanda okulöncesi eğitim programları ihtiyacını da doğurmuştur. Var olan bu eksiklik ve ihtiyaç, Almanya gibi yüzyıllar öncesine dayanan okulöncesi eğitim yaklaşımları konusunda araştırmalar yapan ve bu konuda başarılı olan ülkelere karşılanmalıdır.

Heckman'ın da dediği gibi;

“Çocuklara yatırım yapmak için onların birer yetişkin olmasını bekleme lüksümüz olmadığı gibi, onlar okula başlayana kadar bekleme lüksümüz de yok, çünkü o zaman müdahale etmek için çok geç olabilir" (URL8).

## **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma Almanya ve Türkiye'deki okulöncesi eğitim programlarının farklı değişkenler açısından karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla Türkiye ve Almanya'daki okulöncesi eğitim programları değerlendirmeye tabi tutularak aynı zamanda Avrupa Birliği standartlarına yakınlığı ve okulöncesi öğretmen eğitimi arasındaki benzerlik ve farklılıklar araştırılacaktır.

Program değerlendirme, sadece uygulanan program sonunda yapılan bir faaliyet değildir. Programı değerlendirme, programın iyileştirmesine olanak sunan elde edilen çıktıların bir araya getirildiği ve bir yargıya varıldığı bir süreci kapsar (Yüksel ve Sağlam, 2014, s. 4).

Bu açıdan bir eğitim sistemi, sistemin hedeflenen doğrultuda ne derece başarılı olduğunu saptamak ve bu sistem içerisinde uygulanan programların toplumun ihtiyaçlarını ne derece karşıladığını test edebilmek için uyguladıkları programları belirli zaman aralıklarıyla değerlendirmelidir. Bu değerlendirmeler ışığında göre uygulanan eğitim programı geliştirilmeli ve şekillendirmelidir (Gözütok, 2001).

“Son yıllarda önemi giderek artan okulöncesi eğitimi maalesef ülkemizde çok geç oturmuş bir sistemin parçasıdır” (Oktay, 1983). Batı ülkelerinde yüzyıllar önce başlayan erken çocukluk eğitimi, bu ülkelerde program açısından da oldukça zengin ve donanımlı hale gelmiştir. Ülkemizde ise okulöncesi eğitim programı ilk defa 1994-95 yıllarında hazırlanmış ve sonraki programlar bu programın güncellenmesi ve değişmesiyle elde edilmiştir. Hızla gelişen ve değişen çağımızda teknolojik gelişmelerin de artık eğitim ortamına önemli derecede katkı sağladığı kaçınılmaz bir gerçektir. Bu gelişmeler eğitim programlarında da birtakım değişikliklere gidilmesini ve programların güncellenmesini zorunlu kılmaya başlamıştır. Yürütülen çalışmalar ve bu alandaki uygulamaların sonuçlarına göre öğretmenler, programları uygularken hedefler ve kazanılması beklenen davranışlardan çok konu öğretimine önem vermektedirler. Bu yüzden istenilen amaçlara ulaşamadığı ve öğretmenlerin bu amaçlara yeteri kadar odaklanamadıkları görülmüştür. Bu nedenle programların geliştirilmesi gereksinimi ortaya çıkmıştır (MEB, 2002a).

Yapılan bu araştırma ile Türkiye'deki okulöncesi eğitim programı Almanya'daki okulöncesi eğitim programıyla karşılaştırılarak farklılıkların ve benzerliklerin tespit edilmesine yardımcı olacak ve Türkiye'deki programın eksik kısımlarının düzeltilmesine ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca uygulama açısından da yapılan karşılaştırmalar uygulamalara öğretmenlerin ve idarecilerin yararlanacakları varsayılmaktadır

Bu çerçevede, araştırma sürecinde aşağıdaki alt problemlerin cevapları aranacaktır.

### **Problem Cümlesi**

Türkiye ve Almanya'daki okulöncesi eğitim programlarının arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

Türkiye'deki okulöncesi eğitim programını iyileştirmek için hangi farklılıklar Türkiye'deki okulöncesi eğitim programına programa uyarlanabilir?

### **Alt Problemler**

- Türkiye ve Almanya'daki okulöncesi eğitim kurumları arasında benzerlik ve farklılıklar var mıdır?
- Türkiye ve Almanya'da okulöncesi öğretmen eğitimi veren kurumların giriş koşulları öğretim süreçleri ve alınacak derece açısından benzerlik ve farklılıklar var mıdır?
- Türkiye ve Almanya'daki okulöncesi eğitim kurumlarında sağlık konusu benzerlik ve farklılıklar göstermekte midir?
- Türkiye ve Almanya'daki okulöncesi eğitim kurumlarında kullanılan materyaller ve fiziki mekan açısından benzerlik ve farklılıklar var mıdır?
- Türkiye ve Almanya'daki okulöncesi eğitim kurumlarında yabancı dil eğitimi ve okul - aile ilişkisi benzerlik ve farklılıklar göstermekte midir?
- Türkiye ve Almanya'daki okulöncesi eğitim programları Avrupa Birliği standartlarına uygun mudur?
- Türkiye ve Almanya'daki okulöncesi eğitim kurumlarında okulöncesi kurumlarına alınması, eğitim süreleri ve ilkokula geçiş kriterleri açısından benzerlik ve farklılıklar göstermekte midir?

## Sayıtlar

- Uygulama okullarında edinilen gözlem ve deneyimlerin diğer okullarda da aynı veya benzer olduğu varsayılmaktadır.

## Sınırlılıklar

- Bu araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırma Almanya'nın Berlin Eyaleti eğitim programı ve Türkiye'deki okul öncesi eğitim programı ile sınırlıdır (Almanya, federal eyaletlerden oluştuğu için eğitim sistemi her eyalette farklılık göstermektedir).

## Tanımlar

**Eğitim:** Eğitim, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu davranışlarında istedik, kasıtlı bir değişikliğin gerçekleşmesi süreci şeklinde tanımlanmaktadır (Ertürk, 2013, s. 13).

**Ailede Eğitim:** İnfomal eğitim sürecinin önemli bir parçası olarak görülen bu eğitim, yazılı olmayan yasalar eşliğinde ailede amaçlı olarak yürütülen ödül ve cezaya dayalı eğitim türüdür (Fidan, 2012).

**Okulöncesi Eğitim:** Oğuzkan ve Oral'ın (1997) Katrancı'dan (2014) aktardığına göre, okulöncesi eğitim, çocuğun doğumu ile ilkokulun başladığı yılları kapsayan dönemdir. Okulöncesi eğitim, bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkanları sunan ve onların tüm gelişmelerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en güzel şekilde biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir.

**Program:** Program; yapılması gereken bir işin bölümlerini, her bölümün yapılış sırasını, zamanını ve nasıl yapılacağını gösteren bir çalışmadır. Eğitim alanındaki program kavramı; eğitim programı, öğretim programı, okul programı, müfredat programı ve ders programı gibi isimler altında incelenmektedir (Ertuğrul, 2012).

**Eğitim Programı:** Çocuklar, gençler ve yetişkinler için Milli Eğitim'in amaçlarını gerçekleştirilmeye dönük tüm faaliyetleri içine alan programdır (Varış, 1978, s. 17).

***Öğretim:*** Okullarda gerçekleştirilen öğrenme ve öğretme tümünü kapsayan faaliyetler öğretindir. Öğretim faaliyetlerinde; öğrenme ve öğretme iç içedir. Başka bir ifadeyle öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenilen davranışların gelişmesi için, uygulanan süreçlerin tümüdür (Varış, 1988, s. 16).

***Eğitim Teknolojisi:*** Teknolojinin ürünü olarak ortaya çıkan yeni araç ve gereçlerin (radyo, televizyon, internet, bilgisayar, akıllı telefon, ipad, projeksiyon makinesi, film şeritleri, slâyt, kaset vs... ) eğitim kurumlarına sokulması ve bunların öğretmenler tarafından, eğitim ve öğretimde kullanılmasını ifade etmektedir (Ertuğrul, 2012).

## İkinci Bölüm

### Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

#### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, mevcut durumu saptamaya yönelik karşılaştırmalı bir araştırmadır. Karşılaştırmalı araştırmalar tam olarak belli bir yöntemin içine girmez. Bu tür çalışmalarda genellikle nicel araştırmalardan çok nitel araştırmaların kullanıldığı görülmektedir. Günlük yaşamda iki şeyi karşılaştırırken kullanılan yöntem gibi bir karşılaştırma yapılmaktadır. Benzerlikler benzer olanlarla, farklılıklar ise farklı olanlarla karşılaştırılmaktadır (Kilimci, 2006).

Bu tür çalışmalar, toplumlarda meydana gelen mevcut eğitim sorunlarını ve nedenlerini; diğer toplumlardaki benzer etkenlere değinerek saptayan, yorumlayan ve eğitim sorunlarının çözümlenmesi için farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini inceleyen bir araştırma türüdür. Karşılaştırmalı çalışmalarda öneri ve tahminler yapılırken amaç beğenilen ya da beğenilmeyen durumları belirtmek değildir. Karşılaştırma ülkelerin doğal ve sosyal faktörleri göz önünde bulundurularak yapılmalıdır (Neff, Lauwerys ve Varış,1979, s. 5-15).

Lauterbach ve Mitter (1998)'e göre karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının aşağıdaki dört ögeyi içermesi gerekmektedir.

Bunlar:

- Karşılaştırma için karşılaştırma yapılacak ülkelerin belirlenmesi
- Belirlenen ülkelerin, hedeflenen doğrultuda okulöncesi eğitim programlarının ortaya konması,
- Araştırma sonuçlarının bir araya getirilmesi ve
- Bir araya getirilen sonuçların karşılaştırılması ve yorumlanması aşamalarıdır (Küçükoğlu ve Kızıldaş, 2012).

Karşılaştırmalı çalışmaların amacı ise şu şekilde belirtilmektedir:

- Eğitim sistemleri, problemleri ve faaliyetleri hakkında geçerli bilgi elde etmek,
- Sosyal, kültürel ve uluslararası bir konu olan eğitimde, gerekli metot ve teknikleri, yorum için gerekli esas ve sonuçları geliştirmek,
- Eğitimi etkileyen faktörlerin, başka ülkelerdeki durumunu inceleyerek yeni eğitim politikası görüşü kazandırmak,
- Bir ülkenin kendi eğitim sistemini geliştirebilmesi için teorik ve pratik katkıda bulunmak (Neff, Lauwerys ve Varış,1979, s. 6).

Karşılaştırmalı çalışmalar; bir şeyin bilinenle karşılaştırılarak bilinmeyen hakkında bilgi edinilmesini, bir şeydeki değişimin ya da değişim derecesinin gösterilmesini ve gerçekte birbirine benzemeyen iki şeyin ne kadar benzer ya da ne kadar farklı olduğunun ortaya konulması konusunda yardımcı olurlar (Balcı, 2011).

Bu araştırma yukarıda belirtilen temel ilkeler çerçevesinde sürdürülmüştür. Belirtilen amaca ulaşmak için karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında çok sık kullanılan yatay ve yer yer dikey yaklaşımdan yararlanılmıştır. Bununla birlikte tanımlayıcı teknikten yararlanılmıştır. Yatay yaklaşım, eğitim sistemlerindeki tüm boyutların ayrı ayrı ve birlikte değerlendirilmesi ve o döneme ait bütün değişkenlerle birlikte bir araya getirilerek benzerlik ve farklılıklarının belirlenmesi çalışmasıdır. Dikey yaklaşımda ise incelenen sistemin tarihi gelişim süreci hakkında bilgi verilir. Karşılaştırmalı eğitim yapan kişiyi geleceğe ait bazı yordamalar yapmaya yöneltir (Neff, Lauwerys ve Varış,1979, s. 7).

Bu çalışmada yatay yaklaşım kullanılarak Almanya ve Türkiye'deki okulöncesi eğitim programlarının amaç, içerik, programın uygulanışı ve program yeterlilikleri bire bir karşılaştırılmıştır. Türkiye ve Almanya'daki genel eğitim sistemlerini ana hatlarıyla anlamak amacıyla dikey yaklaşım kullanılarak bu ülkelerin eğitim sistemleri ile ilgili kısa bir tarihi analiz yapılmıştır.

Bu bağlamda Türkiye için kullanılabilir bir model önerilmeye çalışılmıştır.



## **Evren ve Örneklem**

Çalışmanın evrenini, Türkiye ve Almanya'daki okulöncesi eğitim kurumları oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini olarak ise Berlin Fröbel Kindergarten ve Ankara Altın Çocuklar Anaokulu seçilmiştir.

Örneklem olarak seçilen Fröbel eğitim kurumunda uygulanmakta olan program, Fröbel'in fikirleri ve Reggio Emilia programı çerçevesinde oluşturulmuştur. Altın Çocuklar Anaokulu'nda ise Montessori ve Head Start Yaklaşımının özellikleri gözlenmektedir. Okulların özellikleri son kısımda detaylı olarak anlatılmıştır.

## **Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinde sıkça kullanılan doküman analizi, görüşme ve gözlem tekniklerinden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre, doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.

Araştırma için gerekli olan gözlemler ve çalışmalar Almanya'nın Berlin kentindeki Fröbel anaokulunda beş aylık bir dönemi (Eylül 2014 - Şubat 2015) kapsamaktadır. Görüşmeler bu okulda bulunan yetkili Melanie Ehnert ve beş ay boyunca grubuna eşlik ettiğim Sonja Damsh ile yapılmıştır. Bu görüşmeler, incelenen programın işleyişini ve uygulama sırasındaki etkinlikleri daha iyi anlayabilmek amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışmada nitel veri kaynağı olarak konuyla ilgili kitap, dergi, tez, makale gibi basılı bilimsel kaynaklardan ve e-dergi, konuyla ilgili web sayfaları gibi elektronik kaynaklardan yararlanılmıştır.

## **Verilerin Analizi**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanmış bir çalışmadır. Araştırma için toplanan veriler ve elde edilen bulgular betimsel analiz yaklaşımındaki amaçlar doğrultusunda karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalı eğitimin kendine özgü analiz yöntemlerine uygun olarak doküman inceleme ve görüşmelerden elde edilen bulgular sonucunda benzerlik ve farklılıklar olarak değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Araştırma sorularından yola çıkarak veri

analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre veriler seçilmiş, düzenlenmiş, benzerlikler ve farklılıklar bir araya getirilerek karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Almanya ile ilgili dokümanların yanı sıra, diğer İngilizce ve Almanca kaynakların çevirileri araştırmacı tarafından yapılmıştır. Yabancı terimlerden doğabilecek anlam farklılıklarından engellemek için Türkçe çevirileri ile beraber terimlerin yanına orijinal dildeki kullanımları da parantez içinde yazılmıştır. Çevirilerin doğruluğu anadili Almanca olan kişiler ve Almanca eğitimi almış akademisyenler tarafından kontrol edilmiştir.

Araştırmada, Almanya Berlin Fröbel eğitim kurumu müdürü Melanie Ehnert ve öğretmenlerinden Sonja Damsh ile yapılan yapılandırılmamış görüşmelerden yararlanılmış, bu görüşmelerden elde edilen veriler çerçevesinde bilimsel kaynaklardan yararlanılmıştır.

Karşılaştırmalar yapılırken elde edilen bilgiler bir araya getirilmiş ve mümkün olduğu kadar elde edilen bulgular doğrultusunda benzerlik ve farklılıkları ortaya koyacak şekilde düzenlenmiştir. Daha sonra bu bilgiler sonuçlar kısmında tablolar halinde sunulmuştur. Tablolaştırılan bilgiler öneriler kısmında yorumlanmış ve Türkiye'deki uygulamalar da göz önüne alınarak önerilerde bulunulmuştur.

## Üçüncü Bölüm

### Bulgular

Bu bölümde Türkiye ve Almanya'daki okulöncesi eğitim programları on iki başlık altında incelenmiş ve bazı bulgulara ulaşılmıştır. Son bölümde Türkiye ve Almanya'daki okulöncesi etkinliklere yer verilmiş ve yapılan uygulamalar anlatılmıştır. Bölümler içerisinde ilk önce Türkiye'deki okulöncesi programına değinilmiş, daha sonra Almanya okulöncesi eğitim programından bahsedilmiştir.

#### **Türkiye ve Almanya'da Okulöncesi Eğitim Programları**

Okulöncesi eğitim programı, okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zenginleştirilmiş öğrenme ortamları ve kendi deneyimleri aracılığı ile fiziksel gelişimlerini sağlıklı şekilde sağlanması, psikomotor, duygusal, bilişsel ve diğer gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaştırılması, öz bakım becerilerinin kazandırılması ve ilköğretime hazır bulunmalarının sağlanması faaliyetlerini kapsar (AÇEV, 2010)

Milli Eğitim Temel Kanununa göre, Türkiye'de okulöncesi eğitim 36-66 aylık çocukların eğitimini kapsar. Okulöncesi eğitimi bu yaş grubu çocukların bireysel özelliklerine uygun olarak hazırlanan fiziksel ve zihinsel gelişimlerini destekleyen, yaratıcılıklarını ve yeteneklerini ortaya çıkaran, duygu gelişimine katkı sağlayan, ifade gücü ve algılama becerisine yardımcı olan bir süreçtir. Sınıf veya okul içinde yapılan çalışmalar; eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, araştırma yapma gibi bilişsel, duyuşsal, psikometri alanındaki becerilerini kullanmasını ve geliştirmesini sağlayan, performansını değerlendirmeye yönelik çalışmalardır.

İsteğe bağlı olarak verilen okulöncesi eğitim; bağımsız anaokullarında, ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarında veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıflarında verilmektedir (Yıldırım, 2008).

Türkiye'de 1952 yılında anaokulları eğitim programı ve bu okullara öğretmen yetiştirilmesi konularında girişimlerde bulunulmuş fakat sonuç alınamamıştır. 1961 yılında yürürlüğe giren "222 Sayılı İlköğretim ve

Eğitim Kanununda” okulöncesi eğitim kurumlarına, zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitildiği ve isteğe bağlı bir ilköğretim kurumu olarak yer verilmesinden sonra, okul öncesi eğitim ile ilgili çalışmalara hız verilmiştir. 1962 yılında ise ilk “Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği” çıkarılmıştır.

Günümüzde hali hazırda kullanılan yönetmelik ise Resmi Gazete 26 Temmuz 2014’te yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim yönetmeliğidir. Buna göre okul öncesi eğitim; 36-66 aylık çocukların eğitimi amacıyla açılan anaokulu, 48-66 aylık çocukların eğitimi amacıyla örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde açılan ana sınıfı, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında çocuk gelişimi ve eğitimi alanında 36-66 aylık çocukların eğitiminin yapıldığı uygulama sınıfı şeklinde üçe ayrılmıştır. Yönetmeliğin 4. maddesinin f bendinde geçen kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitimlerine devam eden çocuklar ile üstün yetenekli çocuklara ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortamlara ise “Destek Eğitim Odası” adı verilmiştir.

Resmi Gazete’nin 26 Temmuz 2014 tarihli yayınlanan yönetmeliğin 81. maddesinde, okulöncesi eğitim kurumları; bağımsız anaokulları olarak açılabileceği gibi ilkokul, ortaokul ve imam-hatip ortaokullarına bağlı ana sınıfları hâlinde veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları şeklinde de açılabilir. Okulöncesi eğitim kurumlarının denetlenmesi Milli Eğitim Bakanlığı ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumunun ilgili birimleri tarafından yapılmaktadır.

Türkiye’de okulöncesi eğitimin verildiği kurumlar şunlardır (Akçay, 2006):

1. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okulöncesi eğitim kurumları

- Bağımsız anaokulları (36–66 aylık çocuklara yönelik)
- İlköğretim bünyesindeki anasınıfları (48–66 aylık çocuklara yönelik)
- Kız meslek liseleri bünyesindeki uygulama anaokulları ve anasınıfları (36–66 aylık çocuklara yönelik)

2. Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı okulöncesi eğitim kurumları

- Çocuk yuvaları
  - Çocuk bakımevleri
  - Çocuk kulüpleri
  - Çocuk evleri
3. Üniversitelerin bünyelerindeki okulöncesi eğitim kurumları
  4. Çalışma Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumları
  5. Vakıf, dernek ve kooperatiflere bağlı okulöncesi eğitim kurumları (Akçay, 2006)

Resmi Gazete'nin 26 Temmuz 2014 tarihli yayınlanan yönetmeliğinin 6. maddesine göre, yaz okulların ve mobil anaokulları uygulaması ile de Türkiye'de okulöncesi eğitimi verilebilmektedir. Yaz okulları okulöncesi eğitimi yaygınlaştırmak ve geliştirmek, çalışan anne ve babanın taleplerini karşılamak için her yaş grubundan başvurunun olması hâlinde; okul müdürlüğünce okulöncesi eğitim programı doğrultusunda, çocuklar için önem ve öncelik arz eden konuları kapsayan ve valiliklerce onaylanacak program çerçevesinde iki ayı geçmemek üzere yaz aylarında yapılan eğitim uygulamasıdır. Yaz aylarını kapsayan bu uygulamada, okulöncesi eğitimden yararlanamayan ve gelecek eğitim ve öğretim yılında ilkokula başlayacak çocuklara öncelik tanınmaktadır. Yaz eğitimine katılmış olmaları, bu çocuklara yeni eğitim ve öğretim yılı için kayıta öncelik hakkı sağlamamaktadır.

Mobil anaokulları ise kırsal kesim ve şehir olanaklarından uzak kalmış bölgelerdeki ekonomik durumu elverişli olmayan ailelerin çocukları için okulöncesi eğitimden yararlandırılması amacıyla gezici otobüs içerisinde ücretsiz okulöncesi eğitim hizmeti veren gezici sınıflar olarak tanımlanmaktadır. Gezici sınıfların çalışma usul ve esasları yönerge ile belirlenir (MEB, 2014a, Madde 82).

Okulöncesi eğitim, özel eğitim kurumlarında tam ya da yarım gün şeklinde uygulanmaktadır. Okulöncesi eğitim, yaygın eğitim kurumlarında ise günde ellişer dakika şeklinde, aralıksız 6 etkinlik saati olarak ikili eğitim şeklinde yapılır. Bir gruptaki çocuk sayısı en az 10, en fazla 20 olmalıdır. Çocuk sayısının fazla olması durumunda ikinci grup oluşturulur. Bununla beraber, her bir grubun azami çocuk sayısı dolmadan yeni grup oluşturulamaz. Tek ana sınıfı ve uygulama sınıflarında

ise sınıf kapasitesi elverişli olmak koşuluyla çocuk sayısı 25'e kadar çıkarılabilmektedir. Eğer eğitim ve öğretim yılı içerisinde çocuk sayısı 10'un altına düşerse öncelikli olarak diğer gruplarla birleştirilir. Bunun mümkün olmaması durumunda bu gruplar eğitim ve öğretim yılı sonuna kadar eğitimine devam eder.

Okulöncesi eğitim hizmeti özel kuruluşlarda paralıdır. Resmî okulöncesi kurumlarında ise eğitim ücretsizdir. Ancak çocukların beslenme, temizlik hizmetleri ve eğitim programının uygulanmasına yönelik eğitim materyalleri için ücret alınmaktadır. Alınacak bu ücret, ücret tespit komisyonunca nisan ayında tespit edilir. Alınacak aylık maksimum ücret tespit edilirken, çevrenin ekonomik durumu göz önünde bulundurulur. Tespit edilecek aylık ücretin maksimum oranı hiçbir şekilde okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesini engellemesi ve velilerin ekonomik durumlarını zorlayacak şekilde yüksek tutulamaması şartı dikkate alınır. Okul yönetimi, veliden alınacak aylık aidatı il ücret tespit komisyonunca belirlenen maksimum ücreti aşmayacak şekilde tespit edilir. Talep edilen ücret, okul müdürlüklerince velilere duyurulur. Ancak çocuklara sunulmayan hizmet için velilerden ücret talep edilememektedir (MEB, 2014a, Madde 67).

Okulöncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarında; velilerin istemeleri, personel ve fiziki imkânların yeterli olması hâlinde çocukların/öğrencilerin eğitimlerinin ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla eğitim saatleri dışındaki zamanlarda faaliyet göstermek üzere çocuk kulüpleri kurulabilir. Çocuk kulüplerinin kuruluş, çalışma usul ve esasları Yönerge ile belirlenir (MEB, 2014a, Madde 83).

Okulöncesi eğitim ve ilköğretim kurumları, ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Müdür; okulun öğrenci, her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, personel, tahakkuk, taşınır maldan sorumludur. Yazışma, eğitici ve sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, taşınmalı eğitim, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler ve benzeri görevler ile bakanlık ve il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince verilen görevler ile görev tanımında belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesini sağlar (MEB, 2014a).

Okulöncesi eğitim kurumlarında öğrencinin değerlendirilmesi ise Okulöncesi Eğitim Programı doğrultusunda hazırlanan çocuğa yönelik Gelişim Raporu ile yapılır. Bu gelişim raporu dönem sonlarında e-Okul sistemine işlenerek bir örneği veliye verilmektedir. Gelişim raporuna pedagojik olmayan ve gizliliği gerektiren bilgiler işlenmez (MEB, 2014a). Okulöncesi eğitimi alan çocuklara eğitim yılı sonunda Katılım Belgesi EK-13 verilir (Madde 73).

Okulöncesi eğitim kurumları; toplumun temel yapısını oluşturan saygı, sevgi, paylaşma, iş bölümü, sorumluluk, sosyal çevre oluşturma açısından çocuğu geleceğe hazırlayan güvenli ortamlar olmalıdır (MEB, 2012a).

Çocukların fiziksel, zihinsel duygusal gelişimini ve güzel alışkanlıklar kazanmasını, onların ilkokula hazırlanmasını, koşulları elverişsiz çevrelerden gelenler için ortak bir yetiştirilme ortamı yaratılmasını, Türkçe'nin yanlışsız ve etkili konuşulmasını sağlamak okulöncesi eğitimin amaçları arasındadır (Kilimci, 2006).

Eğitimde yetki Milli Eğitim Bakanlığına bağlıdır ve okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarının rehberlik ve denetiminden Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları sorumludur.

Almanya'da okulöncesi eğitimi, 3–6 yaş arasındaki çocukların anaokulları ve anasınıflarında verilen eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır (Demirel, 2000; Eurydice/Eurybase, 2003; Erginer, 2006). Okulöncesi eğitim isteğe bağlıdır. Bununla birlikte bu eğitim anayasal bir haktır. Almanya'da okulöncesi eğitimde okullaşma oranı %92 civarındadır (Kilimci, 2006).

Almanya'da okulöncesi eğitimin ilk temelleri alman asıllı Fredrich Fröbel tarafından 1816 yılında 3-6 yaş arasındaki çocuklar için açılan özel okullarla atılmıştır. Bu yüzden Fredrich Fröbel anaokullarının kurucusu olarak kabul edilir.

Almanya'da okulöncesi eğitim devlet organizasyonunun bir parçası değildir ve okul denetimine tabi değildir. Bu yüzden diğer okul sistemi istatistikleri içerisinde düşünülemez. Ancak okulöncesi eğitimi destekleyen esas kuruluşların dernekler ve özellikle kiliseler olduğu unutulmamalıdır (Eurydice, 1994, s. 14).

Almanya sosyal, demokratik ve federal devletlerden oluşan, cumhuriyet rejimiyle yönetilen bir ülkedir. 16 eyaletten oluşur. Her eyaletin yasama organı

farklıdır ve ayrı bir hükümeti vardır. Eğitim sisteminde yetki federal yapıya uygun olarak düzenlenmiştir. Eğitim ve kültürel konular sadece birkaç temel maddeyle belirlenmiştir. Din ve vicdan özgürlüğü, serbest meslek seçimi ve eğitimi, veli hakları ve kanun önünde eşitlik gibi konular eğitim ve araştırma, bilim ve sanat özgürlüğü başlıklı kanun maddelerinde eğitim ve kültürel konular açıklanmıştır. Bütün eğitim sistemi ve okul kademeleri devletin gözetimi altındadır. Okulöncesi eğitim alanlarında her eyaletin, Çocuk ve Gençlere Yardım Kanunu çerçevesinde kreş, yuva, anaokulu açmak veya bunları hazırlamak gibi yükümlülükleri vardır (Özkaya, 2008).

Eğitimde yetki Federal Eğitim, Bilim, Araştırma ve Teknoloji Bakanlığı'na aittir. Federal mecliste bulunan Eyaletler Eğitim Planlama ve Araştırmayı Destekleme Komisyonu, sürekli bir istişare kuruludur. Bu kurulda eyaletlerde karşılaşılan eğitimle ilgili sorunlar görüşülür. Federal Almanya Kültür Bakanları (Eğitim Bakanlığını karşılamaktadır), Sürekli Kurulu eyaletler arasındaki eğitim sorunları konusunda işbirliği ve koordinasyonu sağlayan bir organdır. Eyaletlerde okullarla ilgili hukuki ve idari birinci derecede yetki eğitim bakanlıklarına aittir. Eğitim bakanlığı en yüksek mercidir. Her eyaletin meslek içi eğitim ve yükseköğretim alanlarında eğitim sistemini geliştirmek için bir enstitüsü vardır. Meslek eğitimi ve genel eğitim veren okulların denetimi de eğitim bakanlıklarının yetkisindedir. Okul yapısının organizasyonu yanında, derslerin içeriği, derslerin hedefleri ve devlet okullarında öğretmenlerin çalışmalarının denetimi de eğitim bakanlığının görevleri arasındadır (Yıldırım, 2008).

Okulöncesi eğitim kurumları olan anaokulları, yuvalar, kreşler paralıdır ve zorunlu değildir. Okulöncesi eğitim kurumları belediyeler ve özel kurumlar (dernekler, kiliseler vs.) tarafından açılır. İster belediyeye isterse özel müteşebbislere ait anaokulları olsun hepsi de belediyeden personel ve maddi giderleri için mali destek alırlar. Bunun yanı sıra velilerden de ücret alınır. Velilerden alınan ücretlerin miktarını ailenin gelir durumu belirler. Bu kurumlar Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlıdır (Özkaya, 2008).

Mecburi okul çağına girmeyen 0-3 yaş arası çocuklar; Hort, Krippe ve Kindertagesstätten olarak adlandırılan yuvalara ve kreşlere, 3-6 yaş arası çocuklar



ise Kindergarten ve Schulkindergarten olarak adlandırılan anaokullarına devam ederler. Okul yaşına girmiş olmasına rağmen okul olgunluğuna ulaşmamış çocuklar anaokullarındaki özel sınıflara devam ederler (Özkaya, 2008; Eurydice, 1994, s. 62).

Okulöncesi eğitim, Almanya’da kamu ve özel teşebbüsler olmak üzere iki ayrı kurum tarafından verilir (Erginer, 2006, s. 261). Öğretmenler kadrolu, sözleşmeli ve ücretli olarak görev yapabilmektedirler. Öğretmenlerin ücretleri devlet, yerel yönetimler, kilise, vakıf gibi kuruluşlar ve öğrenci velileri tarafından karşılanmaktadır (Demirel, 2000, s. 105).

Okulöncesi eğitim kurumları yarım ya da tam gün şeklinde eğitim vermektedirler. Bu kurumların paralı veya parasız olmak üzere eğitim verebilmektedirler (Sözer, 1997, s. 6; Akt: Yıldırım, 2008).

2003 yılı verilerine göre Almanya’da okulöncesi okullaşma oranı üç yaş için % 58.9, dört yaş için %83.8 ve beş yaş için ise %89.8’ oranında talep görmektedir (Eurydice, 2005)

Okulöncesi eğitimi çocukları fiziksel, zihinsel ve sosyal becerileri açısından bir bütün olarak desteklemek ve onları kişilik bütünlüğüne ulaştırmaya çalışmak amacıyla verilmektedir (Demirel, 2000). Ayrıca öğrencilerin; toplumsal, duygusal özellikleri bakımından birey ve toplum düzeyindeki gelişimlerini desteklemek, temizlik alışkanlığı geliştirmelerine yardımcı olmak ve bireysel yeteneklerine uygun bir okula gitmelerini kolaylaştırmaktır (Erginer, 2006, s. 262).

Bu kurumlarda temizlik alışkanlıkları ve bir arada yaşama kuralları gibi bireysel ve sosyal alanlardaki okulöncesi beceriler oyunlarla kazandırılmaya çalışılmaktadır. Son yıllarda okulöncesi eğitim kurumlarına yoğun bir talep olduğu gözlemlenmektedir. Aratan talebe rağmen yine de yeterli okullaşma oranına ulaşamamıştır. Bu yüzden özellikle zorunlu eğitime başlamadan önce çocukların en az bir yıl okulöncesi eğitim kurumlarında eğitim almaları tavsiye edilmektedir.

### **Okulöncesi Çağındaki Çocukların Okula Alınması**

Türkiye’de her çocuk eğitim hakkına sahiptir. Okulöncesi eğitim şu anki uygulamalara göre zorunlu eğitim kapsamında değildir. Belirli dönemlerde

okulöncesi eğitimin zorunlu olması yönünde çalışmalar yapılırsa da bu yönde bir sonuca varılamamıştır.

2009-2010 yılında o dönemin Milli Eğitim Bakanı olan Nimet Çubukçu tarafından okulöncesi eğitimin zorunlu olmasına yönelik bir proje başlatılmıştır. Amasya, Nevşehir, Çanakkale, Bilecik, Edirne, Karabük, Ardahan, Gümüşhane, Trabzon, Yalova, Karaman, Tunceli, Kilis, Bolu, Kırıkkale, Bayburt, Burdur, Kırklareli, Muğla, Düzce, Bartın, Artvin, Çankırı, Kütahya, Rize, Isparta, Kırşehir, Giresun, Uşak, Eskişehir, Sinop ve Samsun olmak üzere her bölgeden 32 pilot il seçilmiştir. Bu illerde 5 yaş çocuklar için zorunlu okulöncesi eğitimi verilmiştir (URL10). Bu dönemde yayınlanan MEB 2010-2014 Stratejik Planına göre okul öncesi eğitimde okullaşma oranının %33 ten %70'in üzerine çıkartılması hedeflenmiştir (Şahindoğan, 2012). Fakat sonraki yıllarda yapılan eğitim sistemi çalışmalarında zorunlu okulöncesi eğitim kapsamının dışında tutulmuş ve istenilen hedefe ulaşılamamıştır.

2012 yılında yürürlüğe giren 4+4+4 yeni eğitim sistemiyle ise 4 yıl ilköğretim, 4yıl ortaokul ve 4 yıl lise olmak üzere yeni 12 yıllık zorunlu eğitime geçiş yapılmıştır.

Bu eğitim sisteminde okulöncesi eğitim zorunlu tutulmamıştır. Bu düzenlemeden önce 37-72 ay arası çocuklar okulöncesi eğitime gidebiliyorlardı. Bu düzenlemeyle 37-66 ay arasındaki çocuklar anaokulunda veya uygulama sınıflarında, 48-66 ay arasındaki çocuklar ise anasınıflarında okulöncesi eğitim almaya başlamışlardır (MEB, 2012a).

Türkiye'de anaokuluna başlamak için herhangi bir kural yoktur. Fakat çocuğun sözel ifade becerisi, ihtiyaçlarını dile getirmesi, hoşuna giden ve gitmeyen durumları başkalarına anlatabilmesi, okula başlayabileceğini gösteren becerilerden bazılarıdır. Bunun yanı sıra tuvalet ihtiyacını kendi kendine karşılayabilmesi, tuvalete ihtiyacı olduğunda haber vermesi ve tuvalete gidebilmesi okula başlaması için güçlü beceriler olarak sayılabilmektedir. Anaokulu ve uygulama sınıflarına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 37 aydan gün alan ve 66 ayını doldurmayan çocukların kaydı yapılır. Ana sınıflarına ise kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 48 ayını dolduran ve 66 ayını doldurmayan çocuklar kaydedilir (URL22).

Eğer okulöncesi eğitim alacak çocuk herhangi bir fiziksel veya zihinsel engele sahipse, okulöncesi eğitim kurumuna kaydı belirli koşullar altında yapılmaktadır. Bu özel koşullar Rehberlik araştırma merkezlerinde oluşturulan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunca düzenlenen raporlarca belirlenir. Bu rapora göre okulöncesi eğitim kurumlarına yerleştirilmeleri uygun görülen 37-66 ay arası çocuklar, ağır ve çok ağır düzeyde zihinsel ve birden çok yetersizliği olmaması koşuluyla 10 çocuk bulunan sınıflarda ikiden, 20 çocuk bulunan sınıflarda ise birden fazla olmayacak şekilde okula kayıt edilebilirler (URL22).

Bazı veliler uygulanan okula başlama yaşını çok erken buldukları için çocuğun okula başlama yaşına geldiği halde anaokuluna devam etmesini istemektedirler. Bu durum ise şu koşullarda uygulanabilir;

İlkokul kurumlarının birinci sınıfına devam edebilme yeterliliğine yaş itibariyle ulaşmış fakat fiziksel olarak yeterli gelişim sağlayamamış 60-68 aylık çocuklar, velisinin yazılı isteği üzerine okulöncesi eğitim kurumlarına kaydedilebilir. Eğer çocuk 68 aylıktan büyük ise yeterli fiziksel gelişime uygun olmadığına açıklayan doktor raporu alınması gerekmektedir (URL22). Böylece okul çağına gelmiş olmasına rağmen çocuklar bir yıl daha okulöncesi kurumlarına devam edebilmektedirler.

Okulöncesi eğitim kurumuna kayıtlar, ilkokul kurumları kayıtlarında olduğu gibi haziran ayı itibariyle başlar ve çalışma takviminde belirtilen zamanlar içerisinde e-okul sistemi üzerinden aday kayıt bölümüne yapılmaktadır. MEB'e bağlı olmayan özel okulöncesi eğitim kurumlarının kayıtları ise o kurum tarafından belirlenen dönemlerde yapılabilmektedir (URL22).

Okulöncesi kurumlarına kayıt için; şehit, savaş malûlü, gazi çocukları, yetim ve öksüz ya da anne-babası ayrılmış, ekonomik durumu yetersiz olan ailelerin çocukları ile özel eğitim gerektiren çocuklara öncelik tanınır. Yine bu nitelikleri taşıyan çocuklar okulöncesine kayıt yaptırırken kapasitenin 1/10 u oranında ücretsiz olarak kayıt olabilirler. Okulöncesi gerektiğinde okul yönetiminin de katısı ile eğitim kurumları yönetmeliğinde yer alan sözleşme örneği temel alınarak bir sözleşme hazırlanır. Sözleşme iki nüsha halinde öğrenci velisi ve okul müdürü tarafından imzalanır. Kayıt olurken okuldan temin edilen kayıt başvuru formu, aşı kartı, 4 tane fotoğraf, şehit ve gazi çocukları, öksüz ve

yetim ya da anne-babası ayrılmış, ekonomik durumu yetersiz olan ailelerin çocukları ile özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için durumlarını gösteren belgeler istenmektedir (URL22).

Ayrıca öğretmen, çocuğu tanımak ve gelişimini desteklemek için okul yılı içerisinde temel tanıma teknikleri, gözlem, gelişimsel testler ve portfolyo (bireysel gelişim dosyası) değerlendirmeleri yapar ve bunları dönem içerisinde belirli aralıklarla ve dönem sonlarında ailelerle paylaşır, çocuğun en yüksek yararı sağlaması için gelişimini destekleyecek gruplara ve aktivitelere yönlendirir. Ayrıca yeni uygulamaya göre her okul öğrenci ile ilgili bilgileri e-okul sistemine kaydetmektedir.

Almanya’da okulöncesi eğitim kurumlarına kayıt koşulları, öğrenme ve herhangi bir performansa dayalı değildir (Eurydice, 1994, s. 62).

Almanya’da her çocuk eğitim hakkına sahiptir. Bu Berlin Eyaleti Eğitim Yasasında şu maddelerle ifade edilmiştir:

“Her genç insanın eğitim ve öğretim hakkına cinsiyetine, ırkına, diline, kökenine, engelli olup olmadığına, dini veya politik bakış açısına, cinsi tercihinin ve velilerinin ekonomik veya sosyal konumlarına bakılmaksızın geleceğe yönelik eğitim ve öğrenim hakkı bulunmaktadır. Berlin Anayasası’nın 1. maddesinin 20. fıkrasına göre kanunun bu kaideleri öğrenim hakkının gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır. Her genç insan yetenek ve kabiliyetleri doğrultusunda genel okullara eşit giriş hakkına sahiptir” (Böhm, 2004).

Fırsat eşitliği imkanı tüm çocukların kendi becerilerini keşfetmek ve güçlendirmek böylece bireysel potansiyellerini geliştirmek anlamına gelir. Okulöncesi eğitim kurumlarının hedefi bütün çocuklara ve ailelerine erken çocukluk eğitimindeki yüksek kaliteyi sağlamaktır (Kieschnick, Marx ve Steinfeldt, 2014).

“Okulöncesi eğitim genellikle 3-6 yaş çocukları kapsar. Fakat bu kurumlara göre değişiklik gösterebilir. Örneğin Fröbel eğitim kurumları farklı yaş gruplarını barındırır. Yaş grupları 8 hafta ile 12 yaş aralığında değişiklik gösterebilir” (A. Canbulat ve M. Canbulat, 2012)..

Okulöncesi dönemde eşleştirme, sınıflama, sıralama, karşılaştırma, matematiksel beceriler, ölçme ile ilgili kavramlar, geometrik şekiller, alan

ve mekân kan gibi bazı kavramların çocuğa kazandırılmış olması gerekmektedir. Yine bu dönemdeki çocuklara, benzer nesnelerin sınıflanması ve gruplanması, farklı nesnelere arasında düzenleme yapabile, sayısal eşitliği ifade eden birebir eşleştirme, nesnelerin dağılımları nasıl olursa olsun, miktarlarının hep aynı kalacağını anlatan sayı korunumu kavramını kazanmaları gereken önemli bir eğitim basamağıdır (A. Canbulat ve M. Canbulat, 2012).

Her çocuğun bireysel gelişimindeki durumu okulöncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlere rehberlik eder. Yani her çocuk, okulda kendi kişisel gelişim sürecine uygun bir gruba dahil edilir ve gelişimindeki seviyeye göre okula alınır (Kieschnick et. al., 2014).

“Almanya’da okulöncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamında değildir” (Altın, 2011). Ama her çocuğun okula başlamadan önce en az bir yıl okulöncesi eğitim görmesi tavsiye edilir. Özellikle anadili Almanca olmayan çocukların dil edinimini kazanabilmesi açısından 3 yaşından itibaren bir anaokuluna devam etmeleri önemlidir.

Bu konuda Berlin’deki “Arbeitskreis Neue Erziehung” adlı kuruluş Alman velilerini aylık mektuplarla çocuk bakımı ve eğitimi konusunda bilgilendirmektedir. 1997 yılında bu kuruluş, 0-6 yaş grubunda çocukları olan Türk anne ve babaları Türkçe mektuplarla bilgilendirmek amacıyla Kültürlerarası Veli Çalışma Projesi’ni başlatmıştır.

Çocukların okula alınması için belli şartlar aranmaz. Fakat okul bulma imkanları kısıtlı olduğu için çocuk doğduktan hemen sonra Gençlik Dairesi’ne başvurulması gerekmektedir. Böylece çocuğun gidebileceği, anne-babanın isteğine en uygun anaokulunu bulma olanağı artmış olur.

Almanya’da öğretmenler tarafından, okulöncesine devam eden çocukların için gelişimlerinin ve özel anlarının kaydedildiği “Lerntagebuch” adı verilen her çocuğa özel bir dosya tutulur. Lerntagebuch öğrencilerin uzun vadede edindikleri öğrenme davranışlarının ve öğrenme durumlarının kaydedildiği Türkiye’de portfolyo olarak adlandırılan öğrenci dosyasına benzetilmektedir (URL9). Ayrıca yıl içerisinde belirli testler ve belirli aralıklarla uyguladıkları gelişim gözlem formları sayesinde çocukların gelişimini takip ederek çocukları doğru etkinliklere

yönlendirmeye ve varsa problemlerine aile ile beraber çözüm aramaya yönelik çalışmalarda bulunurlar.

Almanya’da okula kayıt için gerekli olan belgeler, okulöncesi kurumları tarafından hazırlanmış olan okula kayıt formu ve öğrenci resimidir. Okula başlama yaşı geldiği halde anaokuluna devam etmesi istenen çocuklar için eğitmen tarafından çocuğun yetersiz ve eksik olduğu durumları açıklayan bir rapor hazırlanması gerekir. Hazırlanan bu rapor senatoya yollanmaktadır (Eurydice, 1994).

### **Türkiye ve Almanya’da Okulöncesi Eğitim Kurumları**

Okulöncesi eğitim kurumları, yapı itibariyle diğer eğitim basamaklarındaki okullardan farklıdır. Bu farklılık, bu kurumların gerçekleştirilmesi gereken amaçlarından, çalışan yapısından, yaş gruplarının özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Büte ve Balcı, 2010).

Türkiye’de okulöncesi eğitim kurumları çeşitli kuruluşlar tarafından açılabilir. Milli Eğitim Bakanlığı kurum açılması ve kapatılması esaslarına ilişkin yönetmeliğinin 3. maddesine göre; okulöncesi eğitim kurumları, bağımsız anaokulları olarak açılacağı gibi, gerekli görülen yerlerde ilkokula bağlı ana sınıfları hâlinde veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları olarak da açılabilir (MEB, 2010).

Türkiye’de okulöncesi eğitim kurumları, en yaygın olarak Milli Eğitim Bakanlığına ve Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı olarak çalışmaktadırlar. Bunların dışında, Sağlık, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlıklarına ve üniversitelere bağlı okullar da bulunmaktadır (Şema 1). Okulöncesi eğitim, ağırlıklı olarak ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarında verilmektedir (Büte ve Balcı, 2010).

Almanya’da okulöncesi eğitim, özel sektör ve kamu tarafından çocuklara bakım amacıyla oluşturulan onları üç yaşından itibaren okula kabul edilen ve ilkokula başlayınca kadar eğitim veren kuruluşları kapsar. Almanya’da okulöncesi kurumları, devletten bağımsız kiliseler, sosyal yardım kuruluşları, dernekler ve aile birliklerine; kamu kuruluşlarına bağlı belediyeler, bölge ve şehir yönetimlerine bağlı olarak açılabilir (Erginer, 2012, s. 267).



- Psikomotor becerileri geliştirme çalışmalarına yönelik yeterli alana sahip uygulama bahçesi bulunması gerekmektedir (MEB, 2010).

Almanya’da devlete bağlı okulöncesi eğitim kurumları ise belediyeler ve eyalet yönetimine bağlı olarak çalışmaktadırlar. Okulöncesi eğitim kurumlarının masrafları büyük ölçüde belediyeler tarafından karşılanır.

### ***Özel Okullar***

Türkiye’de her türlü özel öğretim kurumunda öğretime başlayabilmek için kurum açma izni alınması zorunludur. İzin başvuruları başvuru formu ekinde bulunacak gerekli belgeler ile birlikte valiliklere yapılır. Valilikler belgeleri inceledikten sonra gereği yapılmak üzere başvuru formu ile birlikte ekinde yer alan belgeleri milli eğitim müdürlüklerine gönderirler. Valilikçe yaptırılacak inceleme sonucunda açılması uygun görülen okullar dışında kalan özel öğretim kurumlarına yine valiliklerce kurum açma izni verilir. Valilikçe açılması uygun görülen özel okullara ilişkin başvurular ise kurum açma izni verilmek üzere bakanlığa gönderilir (Tunga, 2011). Okulöncesi kurumların açılması için gerekli fiziksel koşullar Tunga’nın (2011) çalışmasına göre, okulöncesi fiziki mekan özellikleri bölümünde anlatılmıştır.

Özel anaokulları, Temel Eğitim Genel müdürlüğüne bağlı olarak çalışırlar. 36-66 aylık çocukların eğitimini kapsamaktadır. Kurumların amacı, ilgili yaş çocukların bakım ve eğitimini sağlamaktır. İlköğretim okullarından bağımsız bir binada yer alır. Bağımsız resmi okulöncesi eğitim kurumlarında personel olarak; müdür, müdür yardımcısı, rehber öğretmen, okulöncesi öğretmenler ve yardımcı personel bulunmaktadır (Şeker, 2014, s. 140).

Özel anaokullarının denetlenmesini Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Müdürlüğü, Sosyal Sigortalar Kurumu (SSK) Müfettişleri, Maliye Müfettişleri tarafından yapılmaktadır (Şeker, 2014).

Almanya’da özel okulöncesi eğitim kurumları, iki yapıda karşımıza çıkar. Birisi alternatif okullar ve diğeri de destekleyici okullardır. Alternatif okullar yapısını ve işleyişini resmi kurumlara göre oluşturur. Bu okulların yöneticileri, kurucuları; kar amacı gütmeyen, mezhebe bağlı olmayan ya da ideolojik fikirlere sahip olmayan gerçek ya da tüzel kişiler olabilir. Kamu fonlarından finansal



destek alma hakkı sadece özel okullar için geçerlidir. Özel okulların kuruluş şartları yeni ülkelerde 1990 yasalarınca belirlenir (Eurydice, 1994, s. 14).

Almanya'da özel okulöncesi eğitim kurumları, 1994 yılı verilerine göre; %16'sı kiliseler ve dernekler gibi serbest girişimciler, %86'sı ise kamu kuruluşları tarafından açılırlar. Bu okulöncesi eğitim kurumları maddi olarak bağlı oldukları kuruluşlarca desteklenirler. Bu kurumların açılabilmesi için gerekli izinlerin belediyelerden alınması ve gerekli standartlara uygun olması gereklidir (Erginer, 2006, s. 267).

### ***Okula Bağlı Okulöncesi Sınıfları***

Türkiye'de okulöncesi eğitim, ağırlıklı olarak ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarında verilmektedir. Okulöncesi eğitim kurumları, ilkokula bağlı ana sınıfları hâlinde veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları olarak da açılabilir.

48-66 ay çocukların eğitimini kapsayan bu sınıfların amacı ilgili yaş çocukların eğitimini sağlamaktır (Şeker, 2014).

Yönetmelikçe ana sınıflarının açılabilmesi için;

- Her derece ve türdeki eğitim kurumlarının bünyesinde çocuk başına kullanım alanı 1,5 m<sup>2</sup> olan etkinlik odasının bulunması,
- Çocuk sayısının en az 10 olması,
- Anasınıfının binanın giriş katında, aydınlık ve güneş alan bölümünde bulunması,

Uygulama sınıflarının açılabilmesi için;

- Mahallen temin edilen binalarda; çocuk başına 1,5 m<sup>2</sup> kullanım alanı olan etkinlik odası, yemek salonu, mutfak ve depo bulunması gerekmektedir (MEB, 2010).

Uygulama sınıfları, 36-66 aylık çocuklara eğitim veren Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı sınıflardır. Bağlı buldukları kurum yetkililerinin sorumluluğunda yürütülmektedir. Amacı, kız meslek lisesi öğrencilerinin ya da üniversite öğrencilerinin uygulama yapmasına ortam sağlamaktır (Şeker, 2014).

Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğine göre, kırsal kesimdeki nüfusu az ve dağınık yerleşim birimleri ile ekonomik durumu yetersiz ailelerin yaşadığı bölgelerde okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla ilkokula bağlı gezici okulöncesi sınıfları açılır. Otobüs içinde gezici sınıfların hazırlanması ve bu sınıflarda yapılan okulöncesi eğitimin usul ve esasları Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Kurumları Gezici Sınıflar Yönergesine göre belirlemektir (MEB, 2009).

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Kurumları Gezici Sınıflar Yönergesinin 4. maddesine göre;

“Gezici sınıf: Gezici otobüs içerisinde ücretsiz okul öncesi eğitim hizmeti veren anaokullarına bağlı sınıfı” ifade eder.

### ***Okuldan Bağımsız Resmi Okulöncesi Eğitim Kurumları***

Okuldan bağımsız okulöncesi kurumları Türkiye’de Sağlık, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlıklarına ve üniversitelere bağlı okullar da bulunmaktadır. Kurumların açılma şartları yönetmelikte belirtilen diğer okulların açılma şartlarıyla aynıdır.

Bu kurumlar, 36-66 ay çocukların eğitimini kapsar. Amaç, ilgili personelin bu yaş grubundaki çocukların bakım ve eğitimini sağlamaktır. İlköğretim okullarından bağımsız bir binada yer alır. Bağımsız Resmi Okulöncesi Eğitim Kurumlarında personel olarak; müdür, müdür yardımcısı, rehber öğretmen, okulöncesi öğretmenler ve yardımcı personel bulunmaktadır (Şeker, 2014, s. 140).

Almanya’da okuldan bağımsız okulöncesi kurumları özel kuruluşlar olarak eğitim verir. Belediyeler, kiliseler ve dernekler tarafından desteklenir. Eyaletlerce hazırlanan okulöncesi eğitim programlarına göre eğitim verirler (Eurydice, 1994).

### **Türkiye ve Almanya’da Okulöncesi Öğretmen Eğitimi**

Eğitim sistemlerinin temel hedefi ideal bireyin gelişimini sağlamaktır. Her ülke nitelikli insan gücü oluşturabilmek ve topluma faydalı bireyler yetiştirmek amacıyla eğitimin nitelikli unsurlarından faydalanır. Eğitim sisteminin yürütülmesine aracılık edenlerse hiç kuşkusuz öğretmenlerdir.

Öğretmen, mesleğinin kuramsal işlevinden faydalanarak eğitim hizmeti sunduğu bireyin davranışlarında hem bireyin kendisi hem de toplumun yaşamında etkili olacak değişimlerin ortaya çıkmasında kılavuz olan kişidir (Şahin, 2005, s. 16).

Öğretmenin değerlendirilmesinde bilgi, kişilik, çevreye uyum, çevre kalkınmasına katılma, halkla ilişkiler gibi ölçütler de kullanılmaktadır (Çelikten ve diğ., 2005).

“Çocukların birbirleriyle ve yetişkinlerle iyi ilişkiler kurabilmesi ve güven verici bir atmosfer içinde tüm gelişmelerinin en üst düzeye ulaşabilmesinde öğretmenin büyük ölçüde rolü vardır” (Kök, Çiftçi ve Ayık, 2011).

“Aynı şekilde bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenlerin etkisi olduğu düşünülmektedir” (Çelikten ve diğ., 2005).

Bu temel nitelikler okulöncesi öğretmeni içinde de geçerlidir. Okulöncesi öğretmenlik mesleği, gerçek manada insanlarla yakın ilişkiler kurmayı gerektirir. Eğitim ortamında değer, beklenti, tutum, direnç gibi insana özgü, kolay bir şekilde kontrol edilemeyen pek çok değişken vardır. Bu durumda okulöncesi öğretmenin, teknik bilgi ve becerileri yanında kendi deneyimlerinden yararlanması, duygularından, yaklaşımlarından, kendi yaşam felsefesinden destek alması, çocukların ailelerine başvurarak bilgi alması ve bunları meslek arkadaşları ile paylaşması gerekmektedir (Şahin, 2005, s. 18).

1739 sayılı MEB Temel Kanununa göre;

“Öğretmenlik devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler" (MEB, 1983).

Öğretmenlik mesleğine geçiş genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon eğitiminin alınması ile sağlanır (MEB, 1983). Bu kurumlarda öğretmenlik yapabilme niteliğini kazanabilmek için hangi öğretim kademesinde

olursa olsun, öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmesi esas alınmaktadır (Çelikten ve diğ., 2005).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Eylül 2002’de başlatılan Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) ile "Öğretmen Eğitimi" bileşeni kapsamında, öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri ve özel alan yeterliklerinin belirlenmesi ile öğretmen yeterliklerinin iyileştirilmesine yönelik okul temelli meslekî gelişim kılavuzu hazırlığına ilişkin çalışmalar yürütülmüştür (Çakıroğlu ve diğ., 2006).

Proje doğrultusunda öğretmen yeterlikleri konusu şu başlıklar altında incelenmiştir:

- Kişisel ve Mesleki Değerler /Gelişim
- Öğrenciyi Tanıma
- Öğretme ve Öğrenme Süreci
- Öğrenme ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
- Okul, Aile ve Toplum İlişkileri
- Program ve İçerik Bilgisi

Araştırmanın sonucuna göre öğretmenin görev ve sorumlulukları ”Ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, millî eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, her bireyin gereksinimlerini de dikkate alarak yetiştirmektir” şeklinde tanımlanmıştır (Çakıroğlu ve diğ., 2006; Haktanır, 2007, s. 46).

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 45’inci maddesi dayanak alınarak eğitim sürecindeki tüm paydaşların katkı ve katılımları ile Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğüne hazırlanan 25 Temmuz 2008 tarihli yazıda “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerin” yanı sıra, “Özel Alan Yeterliklerinden” de bahsedilmiştir. Okulöncesi öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının ilgi (c) yazısı ile açıklanmıştır. Böylece ilköğretim kademesi öğretmenlerine dönük özel alan yeterlikleri de tanımlanmıştır (OYEGM, 2008).

Okulöncesi öğretmenlerin özel alan yeterlikleri şu başlıklar altında incelenmiştir:

• *Gelişim Alanları*: Bu yeterlik alanı; 3-6 yaş çocuğunun psikomotor, sosyal-duygusal, dil, bilişsel alan ve az bakım becerilerinin gelişimini her yönden en üst düzeye çıkarabilmek için gerekli becerileri kapsar.

• *Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi*: “Bu yeterlik alanı; ailelerle iletişim kurabilme, aile katılımını sağlayabilme ve aile etkinliklerini yürütebilme uygulamalarını kapsamaktadır”.

• *Değerlendirme*: “Bu yeterlik alanı; çocukların gelişimini desteklemek ve eğitimin kalıcılığını sağlamak amacıyla eğitim programını ve çocukların ve çocukların gelişimini değerlendirebilme uygulamalarını kapsamaktadır”.

• *İletişim*: “Bu yeterlik alanı; etkin dinleme, empati kurma, kendini ifade etme ve bilişim teknolojilerini kullanabilme yoluyla etkili iletişim kurabilme becerilerini kapsamaktadır”.

• *Yaratıcılık ve Estetik*: “Bu yeterlik alanı; araştırma, keşfetme ve alternatif çözüm yolları üretme, özgün ürünler oluşturma, estetik farkındalık ve seçicilik becerilerini geliştirebilme uygulamalarını kapsamaktadır”.

• *Okul ve Toplumla İşbirliği Yapma*: “Bu alan; Okulöncesi öğretim sürecini desteklemek amacıyla ailelerle işbirliği, toplumsal liderlik, okulun kültür ve öğrenme merkezi olması, okuldaki tören ve organizasyonlara yönelik uygulamaları kapsamaktadır”.

• *Mesleki Gelişimi Sağlama*: Bu yeterlik alanı; çocukların gelişimini desteklemek ve eğitimin kalıcılığını sağlamak amacıyla mesleki gelişimini sağlayabilme uygulamalarını kapsamaktadır (OYEGM, 2008)..

Yukarıda belirtilen bu çalışmaların yanı sıra her öğretmenin görevini gereği gibi yapabilmesi için sahip olması gereken eğitime-öğretme yeterliklerini ele alan birçok yayın ve erken çocukluk dönemi eğitiminde benimsenen yaklaşımlar öğretmen açısından incelendiğinde, okulöncesi öğretmenin “rehber” rolünün vurgulandığı; bunun yanı sıra “öğrenen öğretmen” olabilmek için meslek hayatını bu yeterlikleri sürekli geliştirerek ve kendini yetiştirerek devam ettirmesinin zorunlu olduğunun belirlendiği görülmüştür (Haktanır, 2008).

Türk eğitim tarihinde öğretmen yetiştirme düşüncesi ve uygulaması II. Mahmut dönemine kadar dayanmaktadır. II. Meşrutiyet’e kadar öğretmen yetiştirme konusunda daha baskın rol oynayan medrese geleneği düşüncesi bu

dönemde Darülmualim'e müdür olarak atanan Satı Bey'in reformları ile değişmeye başlamıştır. Satı Bey 1910-1911 öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştirme sorununa ilk kez bilimsel anlamda yaklaşmış ve öğretmen yetiştirme programı içerisinde genel bilgilerin yanı sıra meslek bilgisinin de olması gerektiğini belirtmiş ve programlarda "eğitim bilimleri ve öğretim yöntemleri" konusuna da yer verilmesini sağlamıştır (Güler ve Öztürk, 2003).

Bu dönemde okulöncesi öğretmen yetiştirme uygulamaları da aynı bakış açısından hareketle gelişme göstermeye başlamıştır. "İslam'da ilim kadın-erkek herkese farzdır" ilkesinden hareketle kız çocuklarının okutulmasına da önem verilmiş bu gelişmeyle beraber kadın öğretmen yetiştirme sorunu da gündeme gelmiştir. Bununla birlikte okulöncesi eğitime öğretmen yetiştirme konusu, II. Meşrutiyet döneminde 1913-1914 öğretim yılında Darülmualimat olarak bilinen "Kız Öğretmen Okulu'nda" açılan "Ana Muallime Sınıfı" ile uygulamaya konmuştur (Güler ve Öztürk, 2003).

Meşrutiyetin ilanından sonra Darülmualimatın (Öğretmen Yetiştirme Mektebi) kalitesini artırma düşüncesiyle Edhem Nejad ülkede anaokullarına ağırlık verilmesini ve Fröbel (1782-1852)'in "Kindergarten" adıyla ortaya çıkardığı bu okullara, bizim Avrupa ülkelerinden daha çok ihtiyaç duyduğumuz savunmuştur. Bu okullara öğretmen yetiştirmek için de "Anaokulları Öğretmen Yetiştirme Okullarının" açılması gerektiğinin önemini vurgulamıştır. Edhem Nejad açılacak olan bu okullara öğretmen olarak 1-1,5 yıl eğitim görmüş rüşdiye mezunlarının alınmasını ve bir Avrupa ülkesinin yardımı ile eğitim verilmesini gerekli görmüştür (Ergün, 1969, s.132).

İlk resmi anaokulları, Balkan Savaşlarından (1912-1913) sonra açılmış ve yayılmaya başlamıştır. Fakat tıpkı eğitimle ilgili yenileşme girişimlerinde olduğu gibi anaokullarının açılması da hazırlıksız yapılmış ve anaokullarında görev alacak bayan öğretmen yetiştirilemediğinden, Türk anaokullarında Ermeni ve Yahudi bayan öğretmenler görevlendirilmiştir. Okulların yönetiminden, eğitim ve öğretime kadar her şey bu öğretmenlerin yetki ve sorumluluğuna bırakılmış, okullarda çocuklara öğretilen şarkı ve şiirler bile onlar tarafından yazılmıştır. (Akyüz, 1996, s. 157).

Diğer taraftan sayıları her geçen gün artan anaokullarına Türk öğretmen yetiştirme gereksinimi baş göstermiştir. Bu nedenle 1914-1915 öğretim yılında Öğretmen Yetiştirme Okullarına Ana Muallime Mektebi'nin (Anaokulu Öğretmen Yetiştirme Mektebi) açılması önemli bir eğitsel hareket olarak ortaya çıkmıştır. Açılan bu okula sadece kız öğrenciler alındığı için anaokulu öğretmenliği günümüz uygulamalarından farklı olarak sadece kadınlara yönelik bir meslek olarak görülmüştür (Güler & Öztürk, 2003).

Bu ihtiyaçtan hareketle II. Meşrutiyet'ten sonra açılmaya başlayan anaokullarına Türk bayan öğretmen yetiştirmek amacıyla bakanlık bu alanda çalışmalara yönelmiştir. Darülmallimat (Öğretmen Yetiştirme Okulu) bünyesindeki Ana Muallime Sınıfı'na ilk yıl çoğu yatılı olmak üzere 23 parasız Müslüman kız öğrenci alınmıştır. 1914-1915 yılında ise bu sınıf yeni bir ders programıyla Ana Muallime Mektebi olarak bir yıllık eğitim veren bir okul haline getirilmiştir (Güler ve Öztürk, 2003).

İlk açılan bu Ana Muallime Sınıfı'nın ders programında "İlmi Ruhi Etfal (Çocuk Psikolojisi), Terbiye, Fröbel Tedrisatı ve El İşlerinin Nazari Kısmı, İmla, Kıraat, Ulumu Tabiiye (Doğa Bilimleri: Zooloji, Botanik, Madenler Hakkında Genel Bilgiler, Anatomi Hakkında Kısa Bilgi ve Çocuk Sağlığı Hakkında Bilgiler), Hıfzısıhha (Sağlık Koruma), Hesap, Geometriye Giriş, Gına (Müzik) ve Piyano, Osmanlı Tarihi, Osmanlı Coğrafyası, Beden Eğitimi ve Ders Uygulamaları gibi dersler yer almaktaydı. Fakat bu okul Birinci Dünya Savaşının getirdiği olumsuz etkiler ve ihtiyaç olmadığı gerekçesiyle eğitim süreci boyunca toplam 370 öğrenci mezun ederek 1919 yılında kapatılmıştır. Bu program Türk Eğitim Tarihinde ilk Anaokulu Öğretmeni Yetiştirme girişimi olarak yer almıştır (Akyüz, 1997, s.174-176).

Yukarda bahsedilen bilgilerden de anlaşıldığı üzere Türkiye'de okulöncesi eğitim kurumları II. Meşrutiyet'ten günümüze kadar hep varlığını sürdürmüştür. Özellikle 2010 yılında ortaya atılan zorunlu okulöncesi eğitim düşüncesi her ne kadar uygulamaya geçirilememiş olsa da bazı pilot illerde zorunlu okulöncesi eğitim denenmiştir. Bununla birlikte ülkemizde okulöncesi eğitime verilen önem ve ilgi de son yıllarda önemli derecede artış göstermiştir. Bu durum okulöncesi öğretmen ihtiyacını artırmıştır.

Nitelikli bir okulöncesi öğretmeninin sahip olması gereken özelliklerin önemli bir kısmı yükseköğretimde alınan eğitimle ilişkilidir. Okulöncesi öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının seçilmesinin nedenlerinden biri ise okulöncesi öğretmenlerinin çocuk eğitiminde önemli bir rol oynamasıdır (Küçüköğlü & Kızıldaş, 2012).

Ülkemizde okulöncesi öğretmenlik mesleği eğitimi alabilmenin bazı temel şartları vardır. Bunlar; lise mezunu olmak, yükseköğretime giriş ve lisans yerleştirme sınavlarından üniversitelerin ilgili bölümlerine giriş hakkı için yeterli puana sahip olabilmektir. Ayrıca bu yerleştirme sonuçlarına göre üniversitelerin 4 yıllık eğitim veren “Okulöncesi Öğretmenliği, Anaokulu Öğretmenliği, Çocuk Gelişimi ve Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği veya Çocuk gelişimi ve Eğitimi Bölümlerine” girmeye hak kazanmış olmak gereklidir.

Yükseköğretim kurumları Milli Eğitim Temel Kanununun 34. ve 36. maddesinde şu şekilde açıklanmıştır:

Yükseköğretim, orta öğretime dayalı en az iki yıllık yükseköğrenim veren eğitim kurumlarının tümünü kapsar. Yükseköğretim kurumları Üniversiteler, Fakülteler, Enstitüler, Yüksekokullar, Konservatuvarlar, Meslek yüksekokulları, Uygulama ve Araştırma Merkezleri’dir (MEB, 1983).

Okulöncesi öğretmenlik mesleği eğitimi bilgi ve becerileri kapsayan dört yıllık bir süreçtir. Öğretmenlik mesleği eğitimi uygulamaları, Milli Eğitim Bakanlığı ile YÖK işbirliği çerçevesinde 7. yarıyıda Milli Eğitim Müdürlüklerince belirlenen bağımsız anaokullarında “Okul Deneyimi”, 8. yarıyıda ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarında “Öğretmenlik Uygulaması” adı altında gerçekleştirilmektedir (URL11).

Eğitim süresince okulöncesi öğretmen adayı;

- Genel kültür ve temel bilimlerle ilgili kavramları ve kavramlar arası ilişkileri tanımlayan lisans düzeyinde okulöncesi öğretmenlik mesleği kuramsal ve uygulamalı bilgilere sahip olur.
- Okulöncesi eğitim alanında ulusal ve evrensel eğitim problemleri hakkında görüş belirtir.



- Sözlü ve yazılı iletişim kurar. Yabancı dilini kullanarak bilgi ve iletişim teknolojileri alanındaki gelişmeleri takip eder ve meslektaşları ile bu konular hakkında fikir alışverişinde bulunur.
- Okulöncesi eğitim alanında eğitim uygulamaları alanı ile ilgili olay ve olguları kavramlaştırır, bilimsel yöntem ve tekniklerden faydalanır.
- Okulöncesi eğitim alanında öğretim teknolojilerini ve araç-gereçleri etkili bir biçimde kullanır.
- Öğrencilerin gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları gibi özellik ve kazanımlarına uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygular.
- İlgili konuya ve öğrencinin ihtiyaçlarına uygun materyal tasarlar, uygulama etkinliklerinde kayıt tutar, belge ve raporları düzenler.
- Okulöncesi eğitim alanında bireysel ve grup çalışmalarında sorumluluk alır.
- Alanı ile ilgili bir çalışmayı tek başına idare yönetebilir.
- Okulöncesi eğitim alanında edindiği bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirir.
- Mesleki hizmet içi eğitim ve etkinliklere katılır ve değişen teknolojik gelişmeleri takip etmek konusunda hayat boyu öğrenmeye ilişkin olumlu bir yaklaşım sergiler.
- Okulöncesi eğitim alanında toplumsal sorumluluk bilincini önemseyerek yaşadığı sosyal çevredeki çocuklar ve aileler için mesleki proje ve etkinlikler tasarlar ve uygular.
- Türk Milli Eğitim sistemini, öğretmenlik mesleğini ve eğitim bilimleri alanı hakkındaki ilkeleri bilir.
- Öğrencilerin gelişim ve bireysel özelliklerinin farkına varır, farklı öğrenme yaklaşımları ile eğitim verir.
- Program içerisinde almış olduğu bilgi ve beceriler sayesinde bir dersi planlayabilir, işler ve değerlendirir.

- Öğretmenin rehberlik görevlerini ve öğrenciyi tanıma faaliyetlerini bilir rehberlik konusunda kuramsal ve uygulamalı dersler alır (URL11).

Okulöncesi Eğitimi alanında lisans derecesi elde edebilmek için öğrencilerin programda alması gereken zorunlu ve seçmeli derslerin (Toplam 240 Avrupa Kredi Transfer Sistemi karşılığı) tümünü almak ve genel ağırlıklı not ortalamasının 4.00 üzerinden en az 2.0 olması halinde okulöncesi meslek eğitimini başarıyla tamamlamış olur (URL11).

Türkiye’de devlet kurumlarında okulöncesi öğretmeni olarak çalışabilmek için öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmeleri gerekmektedir. Bu yükseköğretim faaliyetleri, lisans ve lisans üstü düzeylerde yatay ve dikey geçişlere de imkan verecek şekilde düzenlenir (MEB, 1983).

“Öğretmen olarak atanacakların gerekli ve yeterli düzeyde genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon almaları esastır. Bu eğitim süreçlerinden birini tamamlamamış ya da yeterli kredi almamış olanların öğretmen olarak ataması yapılmaz” (OYEGM, 2012).

Ayrıca Milli Eğitim Temel Kanununun 1 Mart 2014 tarihli 6528 sayılı ek fıkrasının 5. Maddesine göre, yükseköğretim kurumlarından mezun olma ve Bakanlıkça ve/veya Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından yapılacak Kamu Personeli Seçme Sınavında (KPSS) başarılı olma şartları aranır (MEB, 1983).

Avrupa’da okulöncesi eğitimin kurumsallaşmasının temelleri özellikle on dokuzuncu yüzyılın başlarında, Endüstri Devrimi ile gerçekleşmiştir. Başlarda özel girişimler biçiminde görülen bu kurumlar, sonradan anneleri fabrikalarda çalışan işçi çocuklarının bakımı ve güvenliğini amacıyla faaliyetlerini sürdürmüştür. Erken çocukluk pedagojisinin tanınmış teorisyenleri ve en önemli düşünürleri; İngiltere’de Owen, Almanya’da Fröbel ve İtalya’da Montessori olarak bilinen teorisyenleri zamanla kendi ülke duvarlarını aşmıştır ve okulöncesi eğitim faaliyetleri farklı ülkelere de farklı biçimlerde sıçramıştır (Arslan, 2005).

Fröbel, Almanya’da “Kindergarten” (Çocuk Bahçesi) adı verilen okulöncesi eğitim kurumlarının öncüsü ve fikrî mimarı olarak bilinir. Tietze, Fröbel tarafından ortaya atılan erken çocukluk eğitimine yönelik bu girişimin on

dokuzuncu yüzyılın son döneminde Finlandiya'dan Portekiz'e kadar bütün Avrupa'yı etkilediğini öne sürmektedir (Tietze, 1993; Akt: Arslan, 2005).

Fröbel tarafından kurulan anaokulları, ailenin görevlerini ve sorumluluklarını üstlenmiştir. Bunun yanı sıra Fröbel, çocukların bu kurumlarda güvende olmalarına, onların eğitim ve öğretim görmesine de dikkat çekmiştir. Fröbel'e göre bu kurumlar, aile eğitiminin örnek kurumları olmalıydı (Arslan, 2005).

Almanya'da Kindergarten'lardaki çocuk bakıcıları, eğitimcileri ve eğitim yardımcılarını ilk başlarda sadece erkeklerden oluşuyordu. Sonra kadınlar ve erkekler birlikte çalışmaya başladılar. Daha sonraları ise, çalışanların çoğunluğunu kadınlar oluşturmaya başladı. Fröbel'in düşüncesini benimseyen çoğu eğitimci, sonraki yıllarda onun düşüncelerini geliştirdiler ve uygulamaya koydular. Berlin'de, 1872'de Pestalozzi-Fröbel-Haus (Pestalozzi-Fröbel-Evi) kuruldu ve burada Kindergartenrinnen (okul öncesi eğitim için bayan öğretmenler) yetiştirildi (Arslan, 2005).

Federal Almanya Cumhuriyetindeki okul sistemleri ilköğretim kademesi iki orta öğretim kademesinden oluşur. Bu kademelerde yer alan okullar ise Grundschule, Sonderschulen, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule olarak adlandırılan ve bunun dışında çeşitli meslek okullarıdır (Kilimci, 2006).

Almanya'da bir yükseköğretime girebilmek için on dokuzuncu yüzyıldan beri en önemli okul tipi olarak bilinen Gymnasium (Özkaya, 2008) lise türünü bitirmiş olmak gerekir (Altın, 2011).

Öğretmen olmayı seçen öğrencilerin, ortaöğretimin ikinci kademesinin son sınıflarında yapılan Abitur denilen bitirme sınavına girmesi gerekmektedir. Bu sınav 4 dersten yazılı ve sözlü sınav bölümlerini kapsar. Eyalet kanununa bağlı olarak bunlara bir beşinci ders veya özel bir öğrenim performansı ilave edilir. Bu sınavda üç eğitim alanından (dil edebiyat-sanat, toplum bilimleri veya matematik, doğal bilimler ve teknik alanından) yeterli not alınması gerekir (URL12).

Bu sınav dışında üniversitelere başvurmak için herhangi başka bir sınava girmek zorunda değildirler. Öğrenciler, bu sınavda başarılı olup 1-2 yıl arasında eğitim aldıktan sonra istedikleri üniversitelere başvurabilirler. Bazı eyaletler,

yoğun taleplerden dolayı, üniversitelere alınacak öğrenci sayılarına çeşitli şekilde sınırlamalar getirmeye başlamıştır. Mesela Baden-Württemberg eyaletinde, sadece okul tarafından belirlenen genel ortalamanın üstünde puan alan öğrenciler istedikleri programlara başvurabilirler (Milotich, 1999, s. 199-200).

Almanya’da, tüm eyaletlerde öğrenciler, üniversitede geçirdikleri süre boyunca seçtikleri ana dallar ve eğitim bilimleri ve sosyal bilimler ile ilgili konularda eğitim alırlar. Eğitimin süresi, öğrencinin öğretmenlik yapmak istediği okulun seviyesine göre değişiklik gösterir. İlk ve orta kademedeki öğretmenlik yapmak isteyen bir öğrenci, en az 3.5 yıl eğitim alır (Sağlam, 1989, s. 30; Akt: Baskan ve diğ. , 2006).

Almanya’da üç yıllık bir eğitimin sonunda anaokulu öğretmenlik diploması alınır. Eğitim, kuram ve uygulama, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisini kapsar. Eğitimin son yılında uygulamalı çalışmalar yapılır ve bu çalışmaların sonunda öğretmen adayları devlet sınav komisyonlarınca yapılan bitirme sınavlarına girer ve anaokulu öğretmenliği diploması alırlar (URL13).

Öğrencilerin, öğretmenlik eğitimi süreci sonunda bir sınava girmesi gerekir. Bu sınavı geçen öğrenciler, lisans derecesi almaya hak kazanır. Bu sınavın içeriği şu öğelerden oluşur (Milotich, 1999; Baskan ve diğ., 2006) :

- Genel olarak eğitimle ilgili alanda hazırladığı, çalışmanın tamamlama süresi olarak 4-6 ay arasında hak tanındığı tez çalışması,
- Öğrencinin seçtiği ana dalların tamamını, pedagoji ve genel eğitim konularını kapsayan bir yazılı ve sözlü sınav,
- Genel yetenek konuları hakkında ilgili sözlü sınav,
- Öğrencinin resim, müzik, beden eğitimi ve diğer teknik alanlarda performansını gösterebileceği uygulamalı bir sınav.

Almanya’da öğrenciler, lisans derecelerini tamamladıktan sonra öğretmen olarak çalışmaya başlayabilmek için, önce stajyer öğretmenlik (Student Teaching) aşamasına geçerler. Bu aşama iki yıl sürer. Öğretmen adayı bu süreyi, bir rehber öğretmen gözetiminde öğretimi gözlemleyerek ve bizzat öğretimi gerçekleştirerek geçirir. Aynı zamanda bu süreç boyunca, alan uzmanlarının eğitim ile ilgili verdikleri seminerlere katılırlar. Adaylar, bu iki yıllık sürenin sonunda, ikinci bir

sınava tabi tutulurlar. İkinci sınavın değerlendirmesi ise, şu dört ögeyi temel alır (Milotich, 1999; Baskan ve diğ., 2006):

- Öğretmen adayın eğitim aldığı uzman ve eğitimcilerin, başöğretmenin ve rehber öğretmenin, stajyer öğretmenin genel performansı ile ilgili yazdığı raporlardan aldığı notların ortalaması,
- Adayın, ilgili alanda hazırladığı tezden aldığı not,
- Adayın, okulların örgüt yapısı ve okullarla ilgili yasal düzenlemeler, pedagoji, yöntembilim ve alanı ile ilgili soruları içeren sözlü sınavdan aldığı not,
- Adayın, değerlendirme kurulunun takip ettiği iki konu anlatımı ve hazırladığı ders planlarından aldığı not.

Genel olarak bakıldığında eyaletlerin, öğretmen adaylarının sayısının ulaşılması amaçlanan miktarda olması için getirdiği bazı tedbirler vardır. Ayrıca üniversite eğitiminin ardından yapılan iki sınav sonrası başarılı olanların öğretmen olmaya hak kazanması gibi uygulamalarla, eğitimde kalitenin ön planda tutulduğu ve bu durumun Alman eğitim sistemini olumlu yönde etkilediği söylenebilir (Turan, 2005).

### **Türkiye ve Almanya’da Okulöncesi Kurumlarda Kullanılan Materyaller**

Eğitim etkinliklerinin meydana geldiği alan, öğretme öğrenme sürecinde bilgi iletme işleminin meydana geldiği ve öğrencinin konuyla etkileşimde bulunduğu personel, araç, gereç, tesis ve organizasyon öğelerinden oluşan çevredir (Alkan, 1992; Akt: Kıldan, 2007; s. 501). Eğitim ortamları çocukların gelişimleri, büyümeleri ve fiziki olgunlukları göz önüne alınarak düzenlenmelidir.

Büyüme, bireyin hacim olarak genişlemesi ve fiziksel değişimi olarak tanımlanmaktadır (Ataman, 2004; Aydın, 2002; Myers, 1996; Senemoğlu, 2007; Akt: Ersoy, 2012).

Gelişim ise, bireyin çevreye uyum sağlayabilmesi işidir (Ersoy, 2012; s. 110). Örneğin bir çocuğun oyuncuğuna uzanabilmesi için el ve göz hareketleriyle koordinasyon sağlayabilmesi beden gelişiminden bağımsız olarak karmaşık bir düşünme sistemi geliştirmekte olduğunu gösterir (Myers, 1996; Akt: Ersoy, 2012).

Gelişim konusunu etkileyen unsurlar, uzun yıllar boyunca Locke, Goddard, Skinner gibi ünlü kuramcılar tarafından araştırılmış ve farklı görüşler ortaya atılmıştır. Gelişimi kalıtımın etkilediği görüşünün yanı sıra sadece çevre koşulları tarafından şekillendiğın de ileri süren araştırmacılar olmuştur. Henüz bilimsel açıdan iki görüşünde gelişimde ne derece etkili olduğu halen bilinemese de hem çevrenin hem de kalıtımın gelişim üzerindeki etkisi bilinmekte olan bir gerçektir.

Çevreci görüşün en önde gelen araştırmacılarından olan Lock'a göre, dünyaya yeni gelen bireylerin zihinleri boş bir levhaya benzer ve geçirilen yaşantılar zihinde izler bırakarak bireyin ve zihnin gelişimini sağlar (Erden ve Akman, 2012; s. 25).

Erikson'a göre okulöncesi dönemde sağlanan uygun çevresel koşullar kendine güven, bağımsızlık, özerklik, girişimcilik gibi kişilik gelişimini olumlu yönde etkileyen duyguların kazanılmasında büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte çocuklarla çalışan uzmanların tümü, çocukların uygun fiziksel koşulların sağlandığı ve sevgi, ilgi verebilen yetenekli eğitimcilere sahip anaokullarına devam etmelerinin, gelişimlerine olumlu katkılarının bulunacağı konusunda fikir birliğindedirler (Erden ve Akman, 2012; s. 87).

Shea (1981) ve Ünver'e göre (1982), olumlu fiziksel koşulların sağlandığı okulöncesi kurumlarında geçirilen süre arttıkça çocuklarda gözlene paylaşma, işbirliği yapma, arkadaşlarıyla birlikte oynama gibi olumlu sosyal davranışların sıklığı da artmaktadır (Erden ve Akman, 2012).

“Maria Montessori, çocuklara somut deneyimler ve çok iyi tasarlanmış materyallerle donatılmış bir çevre hazırlandı takdirde üst düzeyde bir öğrenmenin gerçekleşeceğini görüşünü savunmaktadır” (Sueck, 1991; Akt: Kıldan, 2007, s. 503). Bu yüzden okulöncesi kurumlardaki nitelikli çevre koşulları ve fiziki ortamların düzenleniş biçimi çocuğun gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır.

Eğitimin amacı, çocukların keşfetmesine fırsat vermektir (URL14). Çocukların keşfetmesini, merak etmesini desteklemek için uygun uyarıcıların çocuklara sunulmuş olması gerekir. Çocukların öğrenmelerini ve gelişimlerini destekleyen en önemli unsurlardan birisi de oyundur. Uygun çevre koşullarının sağlanması, çocuğun oyun ortamlarının da düzenlenmesi anlamına gelmektedir.

Oyun, doğuştan gelen biyolojik bir kapasite olarak değerlendirilmekte tıpkı beslenmek, uyumak gibi; çocukların fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin bir gereği olarak görülmektedir. Çocuklar oyun aracılığıyla gelişir ve öğrenirler (Tekin ve Özkaya, 2012, s. 123).

Albert Einstein, “oyun, araştırmanın en üst basamağıdır” sözüyle oyunun önemini vurgulamıştır. Piaget ve Vygotsky gibi düşünürler de oyun konusunda araştırmalar yapmış oyunun bireyin yaşamındaki önemini ortaya koymuşlardır.

Piaget’e göre “Oyun, hem gelişime katkıda bulunan itici bir güç, hem de gelişimi yansıtan bir aynadır” (Dockett, 1999; s. 33; Akt: Tekin ve Özkaya, 2012, s. 126). Aynı zamanda, “Oyun, bebeğin çevresindeki sesleri, hareketleri taklit etmesine dayalı eylemler biçiminde doğumdan başlayarak çocuğun bütün hayatı içinde var olmayı sürdüren bir eylemdir” (Singer ve Revenson, 1996; Akt: Tekin ve Özkaya, 2012). Çocuklar oyun oynarken yeni öğrendikleri becerileri uygular, pekiştirir ve böylece kalıcı hale getirirler (Johnson, Christie ve Yawkey, 1999; Akt: Tekin ve Özkaya, 2012).

Piaget’in çocuğun, bilgiyi deneyimlerle yapılandığı görüşü; erken çocukluk eğitimde oyuncaklarla ve keşif alanlarıyla desteklenen, zengin uyarıcı çevre içinde, çocuğun aktif olduğu oyun merkezli bir eğitim programının gelişmesine yol açmıştır. Çocukların kavramları öğrenebilmesi, ancak onlara oynayabilecekleri materyalleri sunmakla mümkündür. Örneğin, çocuğun büyük-küçük kavramlarını öğrenebilmesi için, etrafta bu karşılaştırmayı yapabileceği nesnelere ve resimler bulundurulmalıdır (Tekin ve Özkaya, 2012; s. 128).

Vygotsky’e göre oyun, öğrenme sürecinde arabulucu bir rol oynar. Çünkü çocuklar henüz tam anlamıyla yetkin olmadıkları becerileri, oyun içinde deneme fırsatı bulurlar. Sosyal oyunlarda ise akranlarında öğrenir ve aynı zamanda da onlara öğretmekle taklit yoluyla dil, matematik, okuma-yazma alanlarında yeteneklerini güçlendirirler ( Goodman, 1990 ve McLane, 1990; Akt: Tekin ve Özkaya, 2012, s. 131).

Çocuklar her dakika öğrenmeyle meşguldürler. Beyinleri biyolojik olarak sürekli aktiftir ve önemli bilgiler oluşturmaya programlıdır. Çocuklar, kendilerinin ilgisini çeken şeyi ararlar. Bütün görevlerini sabırla kendileri takip ederler. Eğer

çocuklar, hali hazırda var olan bilgilerini yeni öğrendikleriyle birleştirebilirlerse zihinde sağlam bağlantılar oluştururlar (Schallenberg-Diekmann, 2009).

Bunun için çocuklara uygun ortamlar sunulmalıdır. Bu ortamların oluşturulabilmesi için öğretmenlerin yanı sıra ebeveynlerin ve yetişkinlerin de bazı sorumlulukları vardır. Öğretmenlerin esas önceliği çocuklara hayali oyunlar oynamaları için uygun ortam, materyal, zaman ve destek sunarak onların genel gelişimlerini desteklemektir (Cooper, 2009; Akt: Tekin ve Özkaya, 2012, s. 135).

Yetişkinlerin sorumlulukları,

- Çocukların sorunlarını önemsemeliler,
- Çocuklardaki bastırılmaz öğrenme açlığı kısıtlanmamalı; aksine onlarla beraber zengin, uyarıcı öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Zengin uyarıcı öğrenme ortamları, odaların iç ve dış tasarımını, sunulan materyalleri kapsar. Bunun yanında çocukları zorlayıcı yeni bir öğrenme ortamı da oluşturulmalı,
- Çocukların oyunlarındaki dünyayı öğrenme süreci kesintiye uğramamalı aksine olası bir müdahale için öğrenme ortamlarına (sorunsuz öğrenme ortamı oluşturulması için) özen gösterilmeli (Schallenberg-Diekmann, 2009).

Çocukların öğrenmeleri sosyal, duyuşsal alanlarda da yetişkinler tarafından desteklenmeli. Çünkü çocuklar, yetişkinlerin ve akranlarının yardımıyla değişen dünyayı anlamaya ihtiyaç duyarlar; onlar dünya hakkında teoriler geliştirirler onu yorumlamaya çalışırlar. Çocukların akranları arasındaki anlaşmazlıkları, yetişkinlerin sorumlulukları ve çocuklarda merak uyandırmaya yönelik soruları, çocukların öğrenme süreçleri için çok önemlidir. Tüm bunlar çocukların sosyal zekalarının geliştirebilmesi için önemlidir. Bunu yaparken de yetişkinlerin, çocukların çabalarını yakından takip etmeleri, onlara güvenli öğrenme ortamları sunmaları, onlara aradıkları cevabı hemen vermek yerine sorunlarını onlarla birlikte araştırıp çözüm aramaları ve çocukların akranları arasındaki bilgi alışverişini desteklemeleri gerekir (Schallenberg-Diekmann, 2009).

Çocukların öğrenme yollarından birisi de duyuşsal öğrenmedir. Onlar, biz yetişkinler gibi kalem ve kelimelerden öğrenmezler. Bütün duyuşlarıyla algırlar, duyuşlar ve algıları yardımıyla her saniye öğrenirler. Onlar, bilgiyi kavramak için



görürler, duyarlar, koklarlar, dokunurlar. Öğrenme alanları, “Hareket düşüncelerin en temel şeklidir” (Schäfer, s. 45). Öğrenmek “masaya doğru oturmak” gibi talimatların, kuralların azaltılması değildir. Çocukların hareket alanlarının genişletilmesi ve zengin uyarıcıların sunulması önemlidir (Schallenberg-Diekmann, 2009).

Sosyal öğrenme için arkadaş ve akran desteği olmalıdır. Araştırmacılar, uzun süren çalışmaları sonucunda sürdürülebilir öğrenme sürecinin arkadaşsız olmayacağını savunmuşlardır. Tecrübeler, yeni şeyler keşfetmenin heyecanı, başarı duygusu, zorlukların üstesinden gelmek dopamin hormonunu tetikler. Bu nöron transferi beyinde oluşan bağlantıları kurmak ve uzun süreli hafızada depolamak için önemlidir ve çocuklar tam olarak böyle öğrenir. Onlar öğrenmeye açtır, sürekli yeni şeyler öğrenmek isterler, sorularına cevaplar ararlar. Bir şeyi algıladıklarında yüksek sesle gülerler ve sevinçten zıplarlar. Çocukların sevinçleri öğrenmeyi teşvik etmek ve edinmek için gereklidir (Schallenberg-Diekmann, 2009).

Küçük çocukların çoğu sınırlı dünyaları içinde bir dizi öğrenme stratejilerine ya da özelliklerine göre sınıflandırabilirler; örneğin üçgenleri bir kutuya, daireleri diğer kutuya yerleştirirler. Küçük çocuklar nesnelere büyüklüklerine göre sıralayabilirler; küçük çocuklar gittikçe büyüyen bir dizi plastik simidi bir çubuğa hatasız bir şekilde dizebilirler. Küçük çocuklar bir motifi eşleyebilirler: Küçük bir çocuğa üzerinde bir ağaç resmi olan bir kart verip, birçok farklı nesnenin resminin bulunduğu bir dizi resim arasından aynı resmi bulmasını istediğimizde çocuk bunu kolay bir şekilde başarır (Elkind, 1999, s. 120).

Çocuklar zamanlarının büyük bir çoğunluğunu televizyon ve bilgisayar karşısında geçirmektedir. Bunun yerine oyun ve oyuncaklar, resimli çocuk kitapları, öyküler, şiirler, parmak oyunları, bilmeceler ve tekerlemeler hem çocuklarla etkili zaman geçirmede hem de onların gelişimlerini ve eğitimlerini desteklemede etkili araçlardır (OBADER, 2013, s. 50).

Oyun; çocukların hareket, zihinsel, dil, sosyal ve duygusal kapasitelerinin gelişmesine fırsat verir. Böylece çocuğun toplum içindeki sosyal rollerini ve kendisini diğer bireylerden ayıran özelliklerinin farkına varmasını sağlar.

Oyunun çocukların gelişiminde yarattığı etkiler;

- Çocuklar oyun oynarken vücutlarında depolanan enerjiyi dışarı atma imkanı bulurlar.
- Oyun oynamak çocukların kas gelişimi hızlanır ve güçlenir.
- Çocuklar oyunlar aracılığıyla öğrenirler, farklı beceri ve tutumlar geliştirirler.
- Düşünmeyi ve öz denetim mekanizmalarını kontrol etmeyi ve kendi kendine karar almayı öğrenirler.
- Dikkatini bir noktaya toplamayı ve becerilerini düzenlemeyi öğrenirler.
- Çevrelerini araştırma, objeleri tanıma ve problem çözme becerileri gelişir.
- Kendilerini ve çevrelerini tanımalarına yardımcı olur.
- Hayal gücünü ve yaratıcılıklarını geliştirir.
- Alıcı ve ifade edici dil becerileri gelişir.
- Çocuklar oyun sırasında kendileri ve çevreleri ile ilgili bilgileri ifade etme olanağı bulurlar.
- Çocuklar oyunda kendi haklarını korumayı, başkalarının haklarına saygı göstermeyi öğrenirler.
- Sorumluluk almayı, iş birliği yapmayı ve paylaşmayı öğrenirler.
- Farklı sosyal rolleri deneyimleme fırsatı bulurlar.
- Toplu yaşam için gerekli olan sosyal kuralları öğrenirler (OBADER, 2013).

Okulöncesi düzeydeki çocukların kullandığı oyun materyali ve seçtikleri oyun köşeleri sosyal davranışlarındaki hazır bulunuşluk düzeyi ile ilişkili görülmektedir. Çocuklar dramatizasyon, blok, müzik köşeleri ve materyallerini daha çok beraber ve kooperatif oyunda tercih ederken, tek başına oyunda manuplatif materyalleri, kitap, sanal köşeleri ve ilgili materyalleri ise daha çok paralel oyunda kullandıkları gözlenmiştir (Hendrickson et. al. 1981; Akt: Metin, Şahin ve Şanlı, 1999). Her yaş ve cinsiyetteki çocuk açısından doğru oyuncaklarla oyun oynamanın ciddi yararlar sağladığı bilinmektedir (OBADER, 2013).

Oyun köşesi tercihi ve malzeme kullanımı cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, erkek çocuklarının daha çok top, blok, taşıt ve manuplatif materyallerle, kızların ise müzik aleti ve dramatizasyon malzemeleriyle oynadıkları görülmektedir (Fagot, 1974 ve Atık, 1986; Akt: Metin ve diğ., 1999).

Oyun köşesi tercihine yaş açısından bakıldığında Atık'ın (1986) çalışmasında dört beş yaşındaki çocukların en çok manuplatif oyun köşesini, altı yaşındakilerin ise blok köşesini tercih ettikleri görülmüştür. Bozoklu'nun (1994) aynı yaş grupları ile yaptığı çalışmasında ise yaşın artması ile birlikte drama, blok ve sanat köşesi tercihlerinin arttığı belirtilmektedir (Metin ve diğ., 1999).

Oyuncaklar ve okulöncesinde kullanılan materyaller; çocukların beş duyusu ve duygularını uyaran, zihinsel dil, hareket, sosyal ve duygusal gelişimlerini etkileyen, biçimlendiren ve düzenleyen yeteneklerinin ortaya çıkmasını destekleyen, yaratıcı yönlerini ve hayal güçlerini geliştiren her tür oyun aracıdır (OBADER, 2013, s. 52).

Uygun şekilde düzenlenmiş ve yeterli miktarda materyalle donatılmış bir okulöncesi eğitimi kurumu, her şeyden önce sağlıklı, güvenli ve çekici olarak çocukların tüm gelişimlerine yönelik ortamlardır (Çelik ve Kök, 2007, s. 160).

Özellikle ilgi köşelerinde bulunan yaratıcı etkinliklere yönlendiren değişik materyaller, çocukların farklı gelişim alanlarının yanı sıra zihin güçlerinin gelişmesinde de etkilidirler. Çocuğun değişik köşeler aracılığıyla oluşturacağı öğrenme stratejileri farklı durumlarda da yeni yöntemler geliştirmesini sağlayabilir (Yıldız ve Şener, 2007, s. 32).

Okul öncesi eğitim kurumları oyun odalarında aşağıda belirtilen evcilik köşesi, blok köşesi, kitap köşesi, fen ve doğa köşesi, kukla köşesi, masa oyuncakları köşesi, müzik köşesi, geçici ilgi köşesi gibi köşeler bulunmalıdır (Tunga, 2011);

Kukla köşesinde, el kuklaları, diz üstü kuklalar, avuç kuklası, dolgu kuklaları, eldiven kukla, tahta kaşık kukla, çomak kuklası, parmak kuklaları, ipli kuklalar, çorap kuklası, kese kağıdı kuklası, yüzük kuklası, masa kuklası ve gölge oyunları için hazırlanmış yeterli sayıda kukla ve kukla sahnesi bulunmalıdır. Yine öğretmen çocukların ilgisini bu köşeye daha çok çekmek için onlara da kuklalar yaptırıp bu köşeye koyabilir (Çelik ve Kök, 2007).

Okulöncesi sınıfı, çocukların oynayabileceği ve araştırma yapabileceği materyallerle dolu olmalıdır. Sınıf alanında amaçlı ve üretici oyunlara yer verilmelidir (Kıldan, 2007, s. 505).

Türkiye’de okulöncesi kurumlarda kullanılan materyaller şu şekilde sıralanabilir;

- Masa (çocuklar için dikdörtgen),
- Sandalyeler (çocuklar için),
- Resim sehpası,
- Oyun blokları,
- Halı,

Bulunması Gereken Köşeler:

*Evcilik köşesi;*

- Koltuk(çocuklar için),
- Masa (çocuklar için sekiz parçalı),
- Büfe küçük boy,
- Eşya dolabı,
- Bebek karyolası (küçük boyda),
- Paravan (küçük boy),

*İnşaat köşesi;*

- Raflı dolap,
- Çeşitli büyüklükte inşaat blokları,
- İnşaat araç-gereçlerinin korunması için tekerlekli kutu,

*Kitaplık köşesi;*

- Dolap,
- Divan,
- Oyuncak dolabı,

- Yayın panosu,
- Yazı tahtası,
- Çöp kutusu,

*Dinlenme köşesi;*

- Dinlenme divanı,
- Çocuk vestiyeri,
- Teyp,
- Radyo,
- Televizyon
- Bilgisayar, projeksiyon makinesi, DVD çalar gibi teknolojik araçlar bulunur.

*Oyun Etkinlik Odası Araç-Gereçleri*

Oyun etkinlik odalarında en az;

*Serbest oyun ve büyük kas gelişimi için araç-gereçler;*

- Kum havuzu (1 adet),
- Denge tahtası ve atlama beygirinden tahtaravalli (1 adet),
- Tırmanma beygiri (1 adet),
- Kaydırak, tırmanma demirleri (merdiveni) ve denge aracı (1 adet),
- Salıncaklı kayık ve tırmanma merdivenleri (1 adet),
- Oyun sandıkları (boy kutu üniteleri 5-10 adet).

*Temsili oyuncaklar için araç-gereçler;*

- Tahta bloklar (50 adet),
- Çok yönlü kullanılabilir oyuncak mobilya (çeşidine göre adet tespit edilebilir),
- Tahta taşıt araçları (şoförlük oyuncuğu, tren, araba, vapur),

- Evcilik oyuncakları, (ütü tahtası ve ütü, tahtadan bebek evi, bebek evi için minik mobilyalar, bebek yatağı, mutfak, dolap ünitesi, ocaklı gaz fırını, oyun mutfağı için lavoba ve dolap (1-3 adet),

*Yaratıcı sanat etkinlikleri için araç-gereçler;*

- Resim sehbası (4 adet),
- Pazen kaplı tahta (1 adet),
- Kukla tiyatrosu (1 adet) ve çeşitli türden kuklalar (1'er adet),
- Oyuncak televizyon (1 adet),
- Öykü kitapları (yeterli miktarlarda),
- Slayt, televizyon (1'er adet),

*Günlük ihtiyaçlar için gerekli olan araç-gereçler;*

- Tekerlekli oyuncak taşıma ve koruma kutusu (1 adet),
- Raf ünitesi (oyuncakların korunması için) bulunur (Tunga, 2011, s. 34-38).

*Oyuncakların ve kullanılan materyallerin yararları:*

- Kum, toprak, kil, çamur, su ve boyalar çocukların kendi dışındaki çevreyi tanımalarını ve kendi deneyimlerini oluşturmasını sağlar. Çocuklar bu materyallere kendileri şekil verdikleri için hayal güçleri ve yaratıcılıkları ortaya çıkar. Kendi kendilerine birçok şekil yaratabilirler. Tutma, kavrama ve şekil verme becerilerini geliştirirler.
- Bebekler ve hayvan figürleri ile oynayan çocuklar kendi oyun dünyalarını kurar ve içinde yer alırlar. Bebeklerini giydirirler, hayvanlara ses verirler. Onlar gerçekmiş gibi bir hayal dünyası kurarlar ve böylece gerçek yaşam için denemeler yaparlar.
- Mutfak aletleri, tamir malzemeleri, fırçalar vb. ev eşyaları çocukların yetişkin rollerini tanımalarını ve belirli alanlarda beceriler kazanmasını sağlar. Çocuklar yetişkinlerin dünyasında gördüğü her şeyi taklit yoluyla kendi dünyalarında uygularlar.

- Yapbozlar, dominolar, hafıza kartları, eşleştirme kartları vb. eğitici oyuncaklar çocukların eğlenmesini sağlarken onlarda boyut, şekil ve renk gibi kavramların gelişmesini sağlar.
- Arkadaşlarıyla beraber oynayan çocuklarda paylaşma, sırasını bekleme, sabırlı olma, işbirliği yapma gibi sosyal beceriler gelişir (OBADER, 2013).

Pestalozzi, Fröbel ve Montessori oyun materyallerinin önemine değinmişler ve oyun materyallerinin kullanımının çocuğun eğitimi açısından olması gerektiğini ilk yirminci yüzyılın başlarına vurgulamışlardır (Niemann, 1991).

Oyun nesnelere ve materyalleri, ilk olarak okulöncesi eğitim kurumlarının mimarı olan Friedrich Fröbel tarafından geliştirilmiştir. Fröbel, oyun materyalleri ile çocuk eğitiminin yollarını ve hedeflerini belirledi. Fröbel'in pedagojik çalışmasının temelini “ yumuşak top, küre, silindir, küp ( bölünmüş bir bütün ya da bir küpün bölünmesi), kağıda biçim verme, kesme, katlama, kıvrırma” gibi oyun materyalleri oturmuştur. Ayrıca oyun materyallerinin bilişsel, sosyal ve görsel formları üzerinde durmuştur (Niemann, 1991).

Fröbel'e göre tam olarak biçimlendirilmiş yani oyuncakların, çocuğa hazır olarak sunulması çocuğun gelişimini durdurur ve çocuk oyundaki çeşitliliği göremez. Çünkü çocuk bir nesnenin dışını kavradıktan sonra içini keşfetmek isteyecek ve nesneyi parçalara ayırmayı deneyecektir (Niemann, 1991).

Almanya'da okulöncesi eğitim kurumlarında kullanılan materyaller Türkiye'de kullanılan materyallerle hemen hemen aynıdır. Almanya'daki okullarda kullanılan malzemelerin ve materyallerin ahşaptan olmasına özen gösterilir. Okul, çocuğun keşfetmesine izin veren ve merakını gidereceği türden materyallerle donatılır. Bir şey inşa etmesine olanak tanıyan tahta bloklar ve legolar, ışığı yansıtan saydam taşlar, kuklalar, mutfak araç gereçleri, çeşitli kostümler, kum havuzu gibi çeşitli materyaller bulunmaktadır.

“Kreşler, anaokulları; çocukların boyama yaptığı, üretim yaptığı, ahşap malzemelerle yeni oyun alanları inşa ettiği atölyelerdir” diye belirten Maria Paff, plastik oyuncakın olamadığını da özellikle vurgulamaktadır (Zeitung, 2014).

Çocuklar her gün en az bir saat dışarı çıkarılır ve taş, kum ağaca tırmanma gibi doğal koşullara uygun oyunlar oynanmasına da olanak tanınır. Sık sık ormanlara götürülerek orada hiçbir oyun materyali olmadan çocukların etrafını keşfetmesi ve gözlemlemesine de olanak tanınır.

Almanya’da anaokullarında, öğrenme materyalleri olarak çocuklara deney ve gözlem yapabilecekleri doğal ortamlar da sunulur. Böyle zamanlarda doğa bilimleri onların temel davranışlarını şekillendirir. Şimşek çakması, yağmur gibi doğa olayları sadece gözlemlerini ve şaşkınlıklarını değil, aynı zamanda yaratıcılıklarını da şekillendirir. Su elementi, küçük çocuklara birçok oyun imkanları sunar. Sıcaklık, soğuk gibi durumlara tepki verecekleri ve onların özelliklerini değiştirebileceği için yağmur, çocukların hem de araştırma dürtülerini ortaya çıkarır (Orientierungsplan für Bildung und Erziehung, 2015, s. 27).

Örneğin Berlin’de 2014 yılında bununla ilgili bir proje başlatılmıştır. Projenin amacı çocukların hazır oyun materyalleri yerine yaparak yaşayarak öğrendikleri doğal ortamlar hazırlamak ve onlara sürdürülebilir bir eğitim ortamı oluşturmaktır.

Ormana götürülen çocukların yaşadıkları anlardan kesitler ise şu şekilde gözlemlenmiştir;

“İki erkek çocuğu ağaca tırmanıyor, bir kız iki ağacın arasında asılı hamakta sallanıyor. Üç çocuk gözlem yapıyor ve düşmüş ağaç gövdeleri üzerinde sıçırıyor. Beş yaşındaki Darek bir dalı koparıyor ve onu yere dokunmak için tutuyor. Bunun yanı sıra Darek, motor sesini taklit ederek kuru yaprakları değnekle itiyor ve “bu benim çim biçme makinem” diyor. Arkadaşı Simon, “Saçmalık, biz ormandayız burada hiç çim yok” diyor. Darek başını öne eğiyor bir motor gibi mırıldanıyor ve şöyle diyor: “bu aslında yosun biçme makinesi” (Zeitung, 2014).

Örnekten de görüldüğü üzere; çocuklar burada hayal kurabiliyorlar, fikirlerini hayata geçirebiliyorlar. Çocuklar, ağaç dallarını kılıç ya da yosun biçme makinaları gibi kullanarak yosunlarla ve kuru yapraklarla oynayarak hayallerini geliştirebiliyor ve gerçeğe dönüştürme imkanı bulabiliyorlar.

Eğitmen Sandra Schulz, çocukların ormana oyuncak getirmemesi gerektiğinin ne kadar bilinçli bir karar olduğunu söylüyor (Zeitung, 2014).



## **Türkiye ve Almanya'daki Okulöncesi Kurumlarında Sağlık**

Sağlıklı bir eğitim ortamı, öğrenciler, özellikle anaokulu öğrencileri için gereklidir (Akyüz, Uygun ve Kafadar, 2005).

“Okul sağlık bilgisi, okulun kuruluş yeri ve bina yapısından, ısıtma, aydınlatma ve temizlik araçları ile her türlü eşyasına varıncaya kadar sağlık koşulları, okula başlama yaşı, ders tür ve saatlerinin sayısı ile dağılımı, teneffüsler, tatiller, cezalar gibi öğretimle ilgili sağlık kurallarını inceleyen çocukların okulda sağlık yaşamlarını sağlayan ve araştıran bir bilim dalıdır” (Öncül, 2000, s. 815; Akt: Akyüz ve diğ., 2005, s. 152).

Okul sağlığı hizmetlerinin amacı, toplumda okul çağındaki bütün çocukların mümkün olan en iyi bedensel, ruhsal ve sosyal sağlığa kavuşmalarını sağlamak ve bu durumu sürdürmek böylece çocukların, dolayısıyla toplumun, sağlık düzeyini yükseltmektir. Bu nedenle okula başlarken ve okul çağı süresince sağlık taramalarının yapılması, sağlık durumlarının değerlendirilmesi bazı hastalıkların erken dönemde saptanması ve tanı konulmasında, tedavi olanaklarından yararlanmasında, dolayısıyla gelecekteki sağlıklı toplumun temelini atılmasında büyük önem taşımaktadır (Edisan, Kadioğlu ve Kadioğlu, 2011, s. 60).

Bizim sağlığa ilişkin geleneksel davranışlarımızın çoğu Türklerin en eski dini olan şamanizmin kalıntılarına, İslamiyet'in bazı değer ve kurallarını ekleyerek ortaya çıkan törensel davranışlar, bir bölümü de hastalar ve hastalıkları konusunda yüzyılların deneyimli gözlemlerden elde edilen sonuçlardır (Beyazova, 1996). Tarihsel süreçte İslamiyet öncesi inanışlara dayanan sağlık konusunun Osmanlı döneminde de büyük bir hassasiyetle ele alındığını yapılan çalışmalardan görmekteyiz.

1915 tarihli Darülmualimin ve Darülmualimat Nizamnamesi'nde Ana Muallime Mektebi (anaokulu) programında diğer derslerin yanı sıra o dönem Hıfzıssıhha olarak adı geçen okul sağlık bilgisi dersine de ayrıca yer verilmiştir (Akyüz ve diğ., 2005).

O dönem sağlık korumanın temel ilkeleri şu şekilde belirtilmiştir;

- Hastalıkları tanıma

- Hastalıklardan korunma yolları ve önlemler
- İntaniye (Bulaşıcı hastalık ya da Enfeksiyon hastalıkları)
- Verem mikroplarının oluşumu ve yayılması

Dersin konuları ise şu şekildedir;

- En önemli intaniye hastalıkları yayılması ve korunma yolları, aşı ve önemi
- Hava, su ve güneşin hastalıklarla ilişkisi, çeşitli içecekler
- Bireyin sağlığının korunması (kan, cilt, saç, kulak, göz, diş vb. bakım sağlığı)
- Bedensel egzersizlerin önemi
- Elbiselerin ve beşiğin kullanımı ve temizliği, dezenfekte edilmesi ve sağlığı koruma ile ilişkisi hakkında bilgiler
- Ev temizliği ve sağlık, banyo, tuvalet, mutfak, atık sular, dezenfekte yöntemleri, çeşitli haşarat (sivrisinek, tahta kurusu, fare...) ve korunma
- Çeşitli tedavi yöntemleri, lapalar, hardal yakısı, şişe çekmek, iğne, kan dindirme, kesik, boğulma vb. kaza durumlarında yapılması ve alınması gereken önlemler
- Çocuğun bakımı, elbise hijyeni, mesken hijyeni vb. konular (Güler ve Öztürk, 2003, s. 270).

1930'lu yıllardan sonra Hıfzısıhha dersi genel sağlık bilgilerinden okul sağlığına doğru bir yönelim göstermiş ve okul sağlığı bağlamında ayrı bir disiplin olarak geliştirilmiştir (Akyüz ve diğ., 2005).

Eğitim tarihimizde “okul sağlığı” kavramı “mektep hıfzısıhhası” terimiyle ifade edilmiş ve konu hakkındaki farkındalığı arttırma çabası doğrultusunda çeşitli kitaplar yazılmıştır. Bu kitaplardan biri 1929-1930 yıllarına ait İstanbul Erkek Muallim Mektebi Tabii İlimler Muallimi M. Cemal tarafından kaleme alınan ve Kanaat Kütüphanesi tarafından yayınlanmış olan “Yeni Mektep Hıfzısıhhası”dır (Edisan ve diğ., 2011).

Akyüz, Uygun ve Kafadar (2005) ise çalışmalarında, İstanbul'da Maarifi Umumiye Nezareti tarafından Matbaai Amire devlet matbaasında bastırılan Ebul

Muhsin Kemal'in çevirdiği II. Meşrutiyet döneminde 1916 yılında yazılmış olan Ana Mektepleri Hıfzısıhhası adlı eseri incelemişler ve okul binalarından donanımına kadar tüm okul yaşantısını sağlık bakımından inceleyen bu eserin okul sağlığını bu kadar kapsamlı ele alan ve inceleyen bir çalışmanın günümüzde bile yapılmadığını ileri sürmüşlerdir. Bu eserin birinci kısmında bahsedilen Mektep Binaları ve Tertibatı Umumiyeleleri (Genele Düzenlemeler) bölümünde okul binaları seçilirken çocukların evlerine yakın olmalı, çevresinin güvenliği ve sokakların temizliği konularına değinilmiştir. Ayrıca güneşin mikroplar üzerindeki öldürücü etkileri dikkate alınarak sınıf ortamlarının güneş alması gerekliliğine önem verilmesi gerektiği söylenmiştir (Akyüz ve diğ., 2005).

Günümüzde bu konuların okulöncesi kurumlarındaki fiziki koşullarında değerlendirildiğini görmekteyiz. Bu çalışmadan yola çıkarak II. Meşrutiyetten günümüze kadar dikkat edilen bu hususun aslında çocukların okuldaki sağlıklarını korumaya yönelik bir tedbir olduğu fikrine ulaşabiliriz. Yine sınıf ortamlarındaki ısı ve ışık konusu da günümüzde eğitim kurumlarında çokça dikkat edilen bir husustur. Işık'ın (2004); aydınlatmanın yetersiz olduğu ya da fazla olduğu durumlar, insan sağlığı için uygun değildir görüşü de bu düşüncüyü destekler niteliktedir.

Ana Mektepleri Hıfzısıhhası adlı eserin değindiği diğer konular ise okul binalarının iç düzenlemeleriyle ilgilidir. Buna göre; okuldaki elbise odası, müdür ve doktor odası, uyku odası, mutfak, yemekhane, lavabo ve tuvaletler gibi zorunlu alanların sağlık koşullarına uygun şekilde dizayn edilmesi gerektiği belirtilmiştir (Akyüz ve diğ., 2005).

Yapılan araştırmalar göre okulöncesi eğitim kurumlarında halen havalandırma sistemi yoktur. Birçok okulda, özellikle soba ile ısıtılan okullarda ısınma problemi yaşanmaktadır (Poyraz ve Dere, 2001, s. 63). Cumhuriyetin ilanından öncesine dayanan konular, halen tam anlamıyla geliştirilebilmiş değildir.

Temizlik konusu özellikle de söz konusu bağışıklıkları zayıf olan çocuklar olduğunda mekanların temizliği konusu, çocuk sağlığı için dikkat edilmesi gereken en önemli meseledir. Bunun için okulöncesi kurumlarda çocukların sorumluluğunu üstlenen öğretmenlerin ve idarecilerin sağlık ve temizlik konusunda hassasiyet göstermelerinin yanı sıra çocukları da temizlik konusunda

eğitmeleri gerekmektedir düşüncesine ulaşabiliriz. Bu konuda tek sorumluluk öğretmenlerin değil aynı zamanda ailelerin de sorumluluğu olmalı ve bu konuda aileler bilinçlendirilerek iş birliğine gidilmelidir.

Çocukların erişkinden farklı fiziksel, fizyolojik, davranış ve psikolojik özellikleri olduğu, sürekli büyüme ve gelişme gösterdiği bilincinin yerleşmesi, çocukların bakımının bir toplum sorunu olduğu ve bilimsel yaklaşımlarla herkesin bu sorumluluğu yüklenmesi gerektiği düşüncesi, Resmi Gazete yayımlanan (1959, Kasım 20) Birleşmiş Milletler Genel Kurulunda "Çocuk Hakları Bildirgesi" ile kabul edilmiştir. Bu bildirmede yer alan 4 ve 5. maddeler çocuğun sağlık, bakım ve korunması ile ilgilidir. Özellikle 4. maddede "Çocuğun sağlık içinde gelişme ve yetişme hakkı vardır. Bu amaçla kendisine ve annesine özel bakım ve korunma olanakları sağlanır. Bu olanaklar doğum öncesi ve doğum sonrası bakımı da içerir. Çocuğun, yeterli beslenme, barınma, eğlenme ve sağlık hizmetlerine hakkı vardır" ifadesiyle çocuk sağlığına verilen önem açıkça belirtildiğini görebiliriz.

Ülkemizde okulöncesi eğitim kurumlarında sağlık konusu Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından hazırlanan Okulöncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nin 27. maddesinde şu şekilde açıklanmıştır;

"Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk sağlığı konusunda uzman bir tabibin bulunması esastır. Okul tabibinin bulunmaması durumunda sağlık hizmetleri konusunda hükümet tabipliği, sağlık ocakları varsa sağlık eğitim merkezleri, ana çocuk sağlığı merkezleri ve benzeri kuruluşlardan yararlanılır" (MEB, 2014a).

Okulöncesi eğitim kurumlarındaki tabibin görevi ise şu şekilde açıklanmıştır;

- Çocukların periyodik sağlık kontrollerini yapar ve kayıtlarının tutulmasını sağlar.
- Kurum personelinin periyodik sağlık kontrollerini yapar.
- Salgın ve bulaşıcı hastalıklarla karşılaşmamak için gerekli önlemleri alır.
- Salgın ve bulaşıcı hastalıklarla karşılaştığında, yayılmayı engelleyici önlemleri alır ve ilgili kuruluşların bilgilendirilmesini sağlar.
- Kurumda bulunan tüm personele zaman zaman sağlıkla ilgili bilgiler verir.

- Yönetici ve öğretmenlerle iş birliği yaparak aile eğitimine katılır ve sağlık konusunda velileri aydınlatır.
- Kurum içinde ve dışında olabilecek kaza ve yaralanmalar konusunda çocukları ve kurum personelini aydınlatır, ilk yardımın temel kurallarının benimsenmesini ve doğru uygulanmasını sağlar.

Okulöncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nin 28. Maddesine göre okulöncesi eğitim kurumlarında çocukların psikolojik açıdan sağlıklı gelişimleri ve ortaya çıkabilecek sorunlarının çözümlenmesi amacıyla bir de psikolog bulunmalıdır.

Psikoloğun görevleri ise şu maddelerle açıklanmıştır;

- Çocukların psikolojik açıdan sağlıklı gelişimleri için gerekli önlemleri alır.
- Gereken testlerin yapılmasını ve kayıtlarının tutulmasını sağlar.
- Ruh sağlığı ve çocuk ruh sağlığı konularında kurumda bulunan tüm personele zaman zaman bilgiler verir.
- Aile eğitimi çalışmalarının plânlanması ve uygulanmasına aktif olarak katılır.
- Yapılan kontrollerde ortaya çıkan veya veli/öğretmen tarafından tespit edilen sorunlar ve sorunlu çocuklar ile ilgili özel çalışmalar yapar (MEB, 2014a).

Milli Eğitim Bakanlığı özellikle son yıllarda okul sağlığı konusu üzerinde çalışmalarını genişlettiği ve faaliyetlerini 2002 yılında yayınladığı genelge ile tüm kademelere yaydığı görülmüştür.

Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı Okul Sağlığı Faaliyetleri Genelgesinde yaygın hastalıklar, bulaşıcı hastalıklar, ağız ve diş sağlığı sorunundan, çevre sağlığına kadar birçok konuda çalışmalar yapılmıştır.

Genelgeye göre en önemli birkaç madde şu şekilde sıralanabilir;

- Sağlık eğitiminde sağlıkla ilgili film, video kasetlerinden ve film gösterme araçlarından yararlanılması,
- Fakir öğrencilerin tedavilerinin sağlanması için çaba harcanması,

- Çevre sağlığı sorunu (su, tuvalet,.. vs.) olan okulların sorunların çözümlenmesi için yerel idarelerle iş birliği konularında gereken çabayı gösterilmesi,
- Parazitoz bölümünde barsak paraziti dışındaki bit, uyuz gibi paraziter hastalıkların ayrıca belirtilmesi,
- Ağız ve diş sağlığı bölümünde çürük diş sayısının değil, çürük dişi olan öğrenci sayısının belirtilmesi (MEB, 2002b).

Almanya’da kurumları ve eğitim programlarını incelediğimizde okul sağlığı konusunun titizlikle ele alınmış olduğunu görebiliriz. Çocukların fiziksel ve psikososyal sağlıkları eğitimleri ve gelişimleri için temel koşuldur. Anaokulları ve kreşler çocuğun sağlık gelişiminin oluşumu için ideal alanlardır. 6 yaşın altında bu kurumlarda eğitim alan çocuklar, erken yaşta sağlık gelişimini kazanma fırsatı elde etmiş olurlar (Bründel, 2009).

Nerede oturduğumuz, nerede oynadığımız, nerede öğrendiğimiz ya da nerede çalıştığımız bize hasta ya da sağlıklı olup olmadığımız hakkında bilgi verir. Bunların içinde anaokulları önemli bir pozisyonda bulunur. Çocukların sağlıklı büyümesini erken yaşlarda etkileyebilirsiniz. Bu yüzden sağlık konusunun desteklenmesi Almanya’da anaokulları için daha önemlidir (Richter-Kornweitz & Altgeld, 2011).

Çocukların beyni çevresindeki yeni girdi ve çıktılarının etkisiyle şekillenen bir plastiktir ve her yeni deneyime açıktır. Çocuk doğru zamanda doğru şeyleri öğrenmeye hazır ve isteklidir (Singer, 2003; Akt: Bründel, 2009). Bunun anlamı çocukların doğal ve dengeli olması ve kendine güvenli olabilmesi için erken yaşlarda sağlıklı ortamlarda bulundurulmaları demektir. Bunun yanı sıra ailelerin de çocukları sportif hareketlerine ve bilinçli beslenmelerine dikkat etmeleri önemlidir (Bründel, 2009).

Almanya’da çocuk sağlığı genel olarak olumlu değerlendirilmesine rağmen ergenlerin yaklaşık %20 sinde sağlık sorunları vardır. Anaokullarında ise özellikle dil gelişimi, hareket, beslenme ve davranış alanlarında bozukluklar bulunur. Bundan genellikle gelir düzeyleri düşük ya da çok çocuk sayısı olan aileler ve işsizlik gibi stres altında bulunan ailelerin çocukları etkilenir (Richter-Kornweitz & Altgeld, 2011).

Çocukların sağlıkları ve bedenleri onların sorumluluğunu alan anaokulları tarafından üstlenilmelidir. Çocukların kendi kendine yaparak öğrenmeleri önemlidir. Yemekten önce ya da tuvaleti kullandıktan sonra el yıkamak gibi günlük ritüeller, sayesinde, temizlik çocuklara dikkat etmek mümkündür (URL15).

Çocukların sağlığı aşağıda belirtilen maddelerle desteklenebilir;

- Beraber sağlıklı bir kahvaltı hazırlamak
- Öğle yemeğinden sonra beraber dişleri fırçalamak
- Diş hijyeninin önemini kavratmak
- Bir diş doktoru muayenehanesini ziyaret etmek
- Konuyla ilgili bilgileri resimler, hikayeler ve kitaplar yardımıyla iletmek
- Vücudundaki özel ve koruması gereken bölümleri öğretmek
- Hareket etmelerini sağlamak
- Karşı cinsle doğal çevre
- Eğlenceli ve kötü durumları öğretmek (örneğin hayal kurdurmak)
- Öğle yemeğinden sonra beraber dinlenmek
- Düzene ve temizliğe beraber dikkat etmek
- Engelli ve yaşlı insanlarla doğal iletişim kurmak (URL15).

Almanya’da okulöncesi eğitim kurumlarında sağlık konusunun desteklenmesi özellikle dört önemli unsura bağlanır. Bunlar; sosyal çevre, öğretmenler, ebeveynler ve çocuklardır (Richter-Kornweitz ve Altgeld, 2011).

Fröbel Kindergarten’da uygulanan sağlık konusunda edindiğim bazı izlenimler ise şunlardır;

- Çocukların alerjik durumlarına karşı yemesi sakıncalı olan yiyeceklerin listesi yapılır ve bu her yemekte, ara öğünde öğretmen tarafından takip edilir
- Herhangi bir düşme yaralanma esnasında öğretmen tarafından hemen müdahale edilir

- Yaralanma durumlarında olayı gören ve müdahale eden kişinin ismi, olay saati, yaralanma şekli ve çocuğun ailesinden kime ve hangi öğretmen tarafından bilgilendirildiği not alınır
- Beslenme ve temizlik konusuna dikkat edilir
- Yiyecek ve yemeklerde özellikle çok tatlı gıdalardan kaçınılır
- Her öğle yemeğinden sonra dişlerin fırçalanması öğretmenler tarafından takip edilir
- Su, içecek gibi sıvı tüketimi konusuna önem verilir ve çocukların gün içinde bol sıvı alması teşvik edilir.





Resim 1

Okulöncesi kurumlarda dikkat edilen besin piramidi (Seitz, Illini ve Emos, 2013).

Anaokullarında dikkat edilen en önemli sağlık unsurlarından birisi de beslenme şeklidir. Gözlemlerimde de bahsettiğim gibi resim 1'de görülen piramide göre; en önemli basamak olarak sıvı tüketimi, hareket, ekmek, patates, makarna gibi karbonhidrat içeren ürünler, sebze ve meyveler başta gelmektedir. Tatlı ve yağlı yiyecekler ise nadiren verilmesi gereken en son basamakta yer almaktadır.

### Türkiye ve Almanya'da Okulöncesi Eğitim Kurumu ve Aile İlişkisi

Çocukların gelişiminde içinde buldukları çevre önemli bir rol oynar ve aile ise bu çevrenin en temel parçasıdır (AÇEV, 2014). Zengin bir donanımla okula başlayan çocuklar bu donanımlarını yeterli zaman, enerji, maddi kaynak ve

ruhsal donanıma sahip olan ailelerinden elde ederler. Okula başlamadan önceki yıllarda çocukların kazanmış oldukları bu donanımlar, yaşamlarının geri kalan kısımlarında da büyük etkiye sahip olacaktır (National Center for Early Development and Learning, 1996; Akt: Ülkü, 2007).

Aile; çocuğun gelişimini, toplumsal uyumunu ve başarısını etkileyen en önemli etkenlerden biridir. Anne-babalar çocuklarını yetiştirmek için ciddi zaman, emek ve enerji harcarlar. Özellikle ömrünün ilk yıllarında çocuğun yaşamasında ve gelişiminde anne-baba kadar önemli olan başka bir etken söz konusu değildir (MEB, 2013a).

Son yapılan araştırmalar da göstermektedir ki; çocuğun eğitimi anne rahminde başlamaktadır. Çocuk, 6 yaşına gelene kadar ailenin yapısına bağlı olarak kişiliğinin neredeyse %80'nini tamamlamış olur (Çankırılı, 2008, s. 7). Bu yüzden aile katılımı; çocukların gelişimi, öğrenimi ve okul öncesi eğitimin kalitesi açısından büyük önem taşımaktadır (AÇEV, 2014).

Aile katılımı; anne babaların, çocukların gelişim ve eğitimlerine katkıda bulunmaları için organize edilmiş etkinlikler bütünüdür (MEB, 2013b). Eğitim programı hazırlanırken ailelerin ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınır, ailenin eğitime etkin katılımı sağlanır (MEB, 2004). Okulöncesi eğitim programları ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun, aileler tarafından desteklenmediği sürece etkili olmamaktadır.

Eğitimciler ve anne babalar hem çocuklarının hem de kendi gelişimleri ne katkıda bulunmak için birbirlerinin desteğine ve işbirliğine ihtiyaç duyarlar (Swick, 1992; Akt: Topal, 2013). Okul öncesi dönem okul-aile işbirliğinin en yoğun olması gereken dönemdir. Bu dönemde ailelerle yalnızca kendi çocukları ile ilgili bilgi almak için değil, etkinlikleri zenginleştirmek için de iletişime girilmelidir (Ülkü, 2007, s. 33).

Okulöncesi eğitimde aile katılımının varmak istediği nokta, programda planlanan öğrenme yaşantılarının ailede sürdürülmesi ile eğitimde devamlılığı ve bütünlüğü sağlamaktır. Okulda verilen eğitimin evde, evde verilen eğitimin okulda desteklenmesi, bir devamlılığın söz konusu olması ve bu sayede hem okulda hem de evde çocuğun istedik davranış değişikliklerine güvenli ve kontrollü bir biçimde ulaşması ana amaçtır. Böylece aile katılımıyla okulda

edinilmiş kazanımlar evde desteklenmiş olur ve süreklilik kazanırlar (MEB, 2013b; Topal, Erdem ve Dal, 2009).

Aile katılımının diğer amaçları ise;

- Anne-babaya eğitim vererek ailenin okul öncesi eğitime destek olmasını sağlayabilmek.
- Öğretimi daha etkili hale getirmek
- Aile içinde ve okul yapısında değişiklikler yapmak
- Çocuğun tüm gelişimleriyle ilgili aileleri bilinçlendirmek ve desteklemek
- Çocuğun evdeki öğrenme ortamlarını zenginleştirmek
- Problemler ve çözüm önerileri hakkında aileleri bilinçlendirmek ve alternatif disiplin yöntemleri sunmak
- Doğru anne-baba tutumları kazandırırken, hatalı davranışları değiştirmek, çocukların hatalı davranışlarını nasıl değiştireceklerini öğretmek ve bunların davranışa dönüşmesini sağlamak
- Ailelere ev ortamında çocuklara kazandırabilecekleri deneyimler hakkında bilgi vermek
- Ailelerin çocuklarını daha iyi tanımalarına yardımcı olmak (Aksoy ve Turla, 1999; Akt: Şahin ve Ünver, 2005).

Okul-aile işbirliğinin etkilerini inceleyen araştırmalar, çocuk, aile, eğitim kurumları ve öğretmenlerin üzerindeki işbirliğini şu şekilde açıklamıştır:

Okul-aile işbirliği sayesinde çocukların;

- Okula karşı daha olumlu tutumlar sergiledikleri
- Okuma becerilerinde daha yüksek başarı elde ettikleri
- Okulda daha başarılı oldukları
- Daha iyi kalitede ödev hazırladıkları
- Aileleriyle okul arasında daha fazla benzerlikler gördükleri bulunmuştur. Ayrıca evde ailesinden eğitim yardımı gören ve okul ile yakın işbirliğine

giren ailelerin çocuklarının okuduğunu anlama başarısının yüksek olduğu görülmüştür (Epstein 1991; Çelenk 2001) .

Ailelerin;

- Çocukların gelişimine nasıl katkı yapabileceklerine dair bilgiler edindikleri
- Okulun işleyişi ve eğitim programları ile ilgili bilgiler öğrendikleri
- Çocuklarına karşı çok daha destekleyici oldukları
- Çocuklarına yardımcı olma konusunda kendilerine daha fazla güvendikleri
- Öğretmenleri daha yardımcı ve destekleyici olarak gördükleri bulunmuştur ( Epstein, 1992; Henderson 1987; Lontos 1992; Akt: AÇEV, 2014).

Öğretmenlerin;

- Aileleri, daha yardımcı ve destekleyici olarak görebildikleri
- Öğretmenlerin moralinin daha yüksek olduğu
- Ailelerden çocuklarıyla ilgili güncel olaylara ilişkin çok şey öğrendikleri ve daha iyi tanıdıkları görülmüştür (Davies 1988; Epstein 1992; Lontos 1992; Akt: AÇEV, 2014; MEB, 2014c).

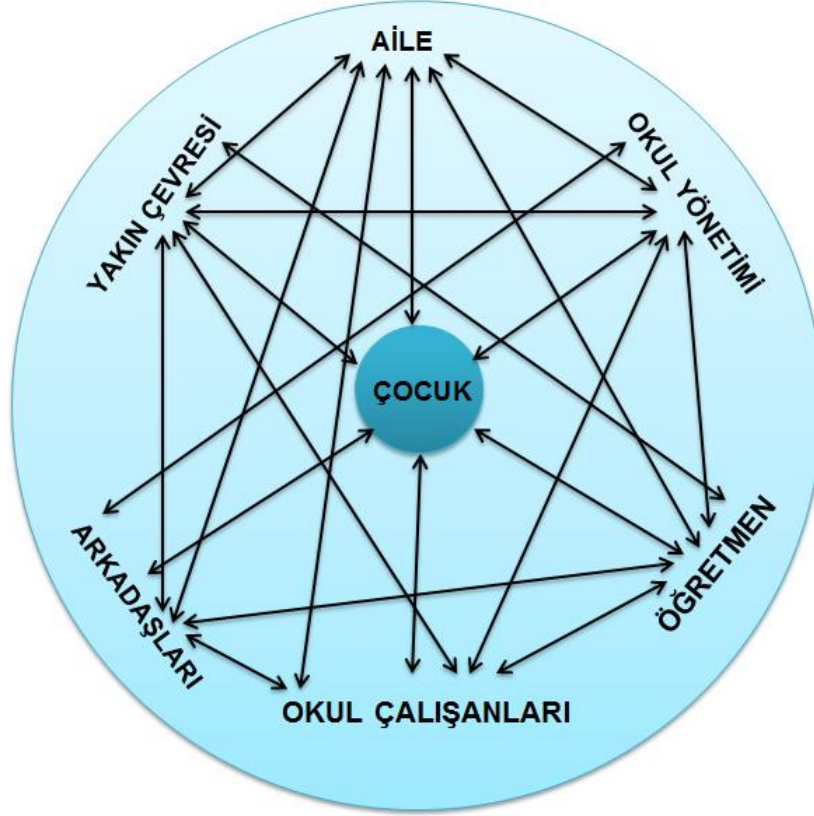
Kurumların;

- Eğitimin sürekliliğini sağlayabilme,
- Çocuğun çok yönlü gelişimine katkıda bulunabilme,
- Amaçlarına daha kolay ulaşabilme,
- Eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilme,
- Eğitimin kalitesini arttırabilme,
- Sorumluluklarını paylaşabilme (Cömert ve Güleç, 2003).

Çocuk ancak onu önemseyen, gereksinimlerine duyarlı davranan, onu ihmalden ve cezalandırıcı yaklaşımdan koruyan bir ortamda büyürse kendi potansiyelini gerçekleştirebilir. Bu çerçevede çocuğun ebeveynleri ile kurduğu

ilişkinin niteliği çocuğun en önemli erken yaşam deneyimlerinden birini oluşturur. Aile ortamındaki yakın, sıcak ve duyarlı ilişkiler aile bireyleri arasında güvenli bir bağ oluşmasını sağlar. Duyarlı ve ilgili ailede, çocuğun duygusal işaretleri doğru bir şekilde alınır; çocuğun istekleri ve bakış açısı önemsenir; çocuğun gereksinimleri uygun bir biçimde ve zamanında karşılanır. Çocuğun toplumsal ilişkilerde kendini güvende hissetmesi, gerekli becerileri kazanabilmesi aile üyeleri ile güvene dayalı sağlıklı ilişki kurabilmesinin bir sonucudur. Olumlu aile ilişkileri çocuğun olumlu toplumsal beklentiler geliştirmesini sağlar. Böylece çocuk, diğer çocuklarla etkileşime daha rahat bir şekilde girer ve başka insanlarla girdiği etkileşimlerin olumlu ve ödüllendirici olması beklentisini taşır. Ebeveynlerden duyarlı, ilgili ve destekleyici bir bakım almak, çocuğun toplumsal yeterliliği, ilişkileri ve başarısı için gerekli olan öz değer ve öz yetkinlik duygularının oluşması için uygun bir zemin yaratır (MEB, 2013a).

Epstein'a (1995) göre aileler, daha iyi ve gelişmiş bir eğitimin dört anahtar bileşeninden birisidir. Bu birleşenler; öğretim, eğitim programı, ortam ve ailelerdir (Şekil 1). Epstein (2008), ailelerin eğitime katılımlarını sağlama konusundaki sorumluluğun büyük oranda öğretmenlerde olduğunu, ancak katılım etkinliklerinin, öğretmenlerin, ailelerin ve öğrencilerin birlikte çalışmasını sağlayacak biçimde planlanması ve yürütülmesi gerektiğini belirtmektedir. Böylelikle model, temelde çocukların öğrenmesini destekleyecek ve bunun yanında okulun bütün olarak gelişmesini sağlayacak çevrelerin yaratılması fikrine dayanmaktadır. Bu temel doğrultusunda ailenin, okulun ve toplumun dinamik bir yapı olarak etkileşim içerisinde olması beklenmektedir. Bu doğrultuda ailelerin geçmişleri ve yapıları, öğrencilerin gelişimsel özellikleri ile öğretmenlerin bu konudaki tutumları ve özellikle de bilgi ve beceri düzeyleri ile politik ve tarihsel bağlam, etkileşimin yönünü ve içeriğini belirleyen etmenler olarak tanımlanmaktadır (Lindberg, 2014).



Şekil 1.  
Kaynak: (MEB, 2014b).

Aile katılımı yüksek olduğunda öğretmenler; çocuklar hakkında ev ve aile ortamlarını da içeren daha geniş bir perspektife sahip olacaklarından, çocukların evle bağlantılı bireysel gereksinimlerine, stres etkenlerine ve değişimlerine daha duyarlı olarak, çocukların ve ailelerin ihtiyaçlarını daha anlayışlı ve çocuk merkezli etkin bir biçimde karşılanmasına yardımcı olurlar (Cömert ve Güleç, 2003, s. 133).

Ayrıca öğretmen, ailenin öğrenime desteği sayesinde hedeflediği amaç ve kazanımlara daha kolay ulaşma şansını yakalar. Aile katılımı okul ve aile arasında daha iyi bir iletişim kurulmasını sağlar; böylelikle okulun etkinliği ve toplumsal kabulü artmış olur (AÇEV, 2014).

Öğrenci ailelerinin yanlış tutumu, ilgisizliği, baskısı, sertliği, sevgisizliği ya da aşırı ilgisi gibi durumlar öğrencilerin ders çalışmaktan soğumalarına, korku ve gerginlik duymalarına neden olmaktadır (Küçükahmet, 1998, s. 142).

Hollingsworth ve Hoover (1999), çocukları doğrudan ve dolaylı yollardan eğittikleri için, anne babayı çocuğun evdeki öğretmenleri olarak ele almakta ve okulda öğretmen tarafından kazandırılacak olumlu bir davranışın evde anne-baba tarafından kolaylıkla bozulabileceğini belirtmektedirler. Bu nedenle de günümüzün eğitimci ve öğretmenleri öğrencilerin evdeki öğretmenleri olarak velilerin önemini anlamış durumdadırlar (Çelenk, 2003a, s. 29).

Okul ve aile arasındaki iletişim, doğru anne-baba tutumlarının kazandırılmasını sağlar. Böylece veli ve öğretmen arasındaki doğru iletişim, evde veya okulda çocukta gözlemlenen olumsuz bir davranışın nedenlerinin daha kolay ortaya çıkmasını sağlar. Aksi takdirde çocuğun çevresindeki ve ailesindeki olumsuz koşullar (hastalık, ayrılık, ailede şiddet, geçimsizlik vs.) onun kişiliği üzerinde yıkıcı etkilere neden olmakla beraber okul hayatındaki başarısızlığının ve arkadaşları ile doğru iletişim kuramamasının da başlıca etkenleri olabilmektedir. Bütün bunlar da sosyal yaşamında olumsuz ilişkilere sahip, kendine güvensiz ve başarısız bireylerin yetişmesine zemin hazırlayabilir.

Burns ve diğerlerine (1992) göre; anne-baba ve öğretmenler arasında kurulacak düzenli iletişimin önemi büyüktür. Velilerle okuldaki etkinlikler konusunda mektuplaşma, okul kuralları, düzeni ve velinin gereksinim duyduğu yardımcı bilgiler konusunda hazırlanmış bulunan broşürler, kurulacak bu iletişimin geleneksel araçlarıdır (Çelenk, 2007, s.17).

Öğrencilerle ilgili kişisel raporlar, öğretmen-aile telefonlaşmaları, veli-öğretmen toplantıları, çocukla ilgili özel tartışma ve görüşmelerin yapılacağı, ayrıca çocuğun aile çevresi konusunda öğretmenlerin bilgileneceği ev ziyaretleri, çocuklarının sınıf içi etkinliklerini görme fırsatı elde edecekleri anne-babaya açık sınıf içi etkinlikleri izleme günleri video kayıtları, iki yönlü yazışmalar, fotoğraflar okul-aile ilişkilerinde uzun yıllardır uygulanan iletişim yollarıdır (Cömert ve Güleç, 2003; Çelenk, 2003b, s. 35).

Ülkemizde 1996 yılında yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre aile katılımını engelleyen en önemli faktörler şöyle sıralanmıştır:

- Ailelere göre yöneticilerin olumsuz tutumları
- Yöneticilere göre ailelerin işbirliğine karşı ilgisizlikleri
- Zaman yetersizliği

- Ekonomik şartlar
- İletişim bozukluğu ( Ensari ve Zembat, 1999; Akt: Şahin ve Ünver, 2005).

Aile katılımının kabul görmesi ve geliştirilmesi için devlet, yerel yönetimler, okullar ve öğretmenler gibi bazı kurum ya da görevlilerin çeşitli tutumlar üretmesi ve sergilemesi gerekmektedir. Bu tutumlar merkez yönetimlerden yerel yönetimlere kadar bilinçli ve organize bir şekilde uygulamaya konulmalıdır (Şahin ve Ünver, 2005).

Ülkemizde ailenin eğitime katılım şekli yönetmeliklerce belirlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı ailenin katılımı hakkındaki görüşünü Okul Aile Birliği Yönetmeliği' nin 5. maddesinde “ Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda, okul ile aile arasındaki bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ve öğretmenler arasında işbirliği sağlamak amacıyla okul-aile birlikleri kurulur” şeklinde açıklamıştır (MEB, 2012b).

Bunula birlikte son yıllarda okul öncesi hedefleri saptanırken sadece çocuk değil, çocuğun ailesini de hedef almanın gerekliliği vurgulanmaya başlanmış ve bu durum 15. Milli Eğitim Şura'sında alınan “Aile Katılım Programları” ve “Ana Baba Okulları Yaygınlaştırmaları” kararı ile belirtilmiştir (Aksoy ve Turla, 2001; Doğan ve diğ., 2000; Akt: Şahin ve Ünver, 2005).

Ayrıca aile eğitimi ve katılımı, okul ve ev arasındaki devamlılığı destekleyerek kazanılan bilgi, beceri ve tutumların kalıcılığını sağladığı görüşünden hareketle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından en son 2013'de “Okul Öncesi Eğitimi Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER) hazırlanmıştır (MEB, 2013a).

Ülkemizde okul-aile birliklerinin okullarda kuruluş, amaç, işleyiş, görev, yetki ve sorumlulukları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Okul-Aile Birliği Yönetmeliğince düzenlenmektedir.

Okul-Aile Birliği Yönetmeliğine göre, okul-aile birliğinin görev ve yetkilerinin daha çok okul yönetimi ile aileler arasında iletişim ve etkileşimi düzenleyen bir aracı yapı niteliği taşıdığı görülmektedir. Ancak, uygulamada okul-aile birliklerinin temel işlevi parasal yetersizlikler konusunda okul yönetimine destek olmak şeklinde kendini göstermektedir. Bu nedenle, ilgili yönetmelikte



tanımlanmış olan 14 görev ve yetkiden en çok ön plana çıkarılan şu iki görev olmaktadır:

- Okulun bina, tesis, derslik, laboratuvar, atölye, teknoloji sınıfı, salon ve odaları ile bahçe ve eklentilerinin bakım ve onarımlarının yapılmasına, teknolojik donanımlarının yenilenmesine, geliştirilmesine, ilâve tesis yaptırılmasına, eğitim-öğretime destek sağlayacak araç-gereç ve yayınların alımına katkıda bulunmak.
- Okulun ihtiyaçlarını karşılamak için mal ve hizmet satın almak (MEB, 2004).
- Avrupa Komisyonunun raporuna göre ise ailelerin katılımı;
- Yönetimde kararlara katılma,
- Okulun değerlendirilmesi,
- Okul-aile birlikleri gibi gönüllü katılımlar,
- Ders saatleri sonrası kulüp etkinlikleri gibi çalışmalara katılma ve
- Çocuklarının eğitimini desteklemek amacıyla okul ile iletişim gibi çeşitli şekillerde gerçekleştirilebilir (European Commission, 2000; Akt: Karip, 2007).

Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığının Okul-Aile Birliği Eğitim Kurumları yönetmeliğinin 51. maddesine göre, veliler, istekli olmaları durumunda okul yönetiminin hazırlayacağı program doğrultusunda eğitim etkinliklerine katılabilirler. Okulöncesi çağı çocuklarına yönelik il dışı gezileri, çocukların anne-babalarının katılımı ve valilik onayıyla düzenlenebilir. Aile eğitimi ile ilgili etkinlik ve toplantılara, okul yönetimi velilerin katılımlarını sağlar (MEB, 2008, Madde 51).

Bunun yanı sıra yönetmeliği 28. maddesine göre okulda bulunan psikolog, aile eğitimi çalışmalarının plânlanması ve uygulanmasına aktif olarak katılır. Okul öncesi eğitimin tanıtımı ve yaygınlaştırılması amacıyla çocukların gelişim düzeyi ve velilerin ekonomik durumları da dikkate alınarak okul öncesi eğitimi yılsonu şenlikleri düzenlenebilir. Bu etkinlikler, öğretmenlerin aile birlikte hazırlayacakları program çerçevesinde yapılır.

Ailelerin çoğu doğrudan ya da dolaylı olarak yönetmelikte belirtilen bu gibi yollarla okul etkinliklerine katılırlar. Bu gibi etkinliklere katılımın,

hem çocuk hem aile ve kurum adına yarar sağladığı söylenebilir. Fakat bu süreç planlanırken ailenin yaşadığı sosyal ve ekonomik koşulları, eğitim durumu gibi özellikler ve çocuğun ihtiyaç duyduğu gereksinimler dikkate alınmalıdır (Dinç, 2012, s. 277).

Almanya’da çocuklar her zaman aile sisteminin bir parçası olarak görülmektedir. Ebeveynler çocuklarının ilk ve en önemli öğretmenleridir ve bu yüzden çocukların eğitimde okulun en önemli iş ortaklarıdır. Bazı durumlarda bu rolleri başka eğitim alanları ya da ilgili kişilerin yakınındaki diğer çocuklar üstlenir (Preissing, 2014, s. 47).

Çocuklar; anne-babaları, kardeşleri, büyük anne-babaları ve diğer aile üyeleriyle büyürler. Çoğu aile yapısının temelinde diğer insanlarla kurulan iletişimden önce, anne baba kavramı gelir. Çocuk için en önemli bakıcı ve eğitimler, çocuğun evde tanıdığı kişilerdir. Bu insanlarla yakın ve güvenilir iş birliği yapılırsa, kreşlerdeki ve anaokullarındaki eğitim ve eğitim süreçleri daha da başarılı olur (Kieschnick, Marx ve Steinfeldt, 2014). Çocuk ve ebeveyni arasındaki sürdürülebilir bağın yapısı anaokulu ve kreşlerdeki eğitim süreci için gerekli bir dayanaktır. Bunun anlamı aynı zamanda hem yetişkinler hem de ebeveyn ve pedagoglar (eğitimciler) arasındaki saygı ve güven ilişkisidir.

Eğitimciler ; “Çocuk, ebeveynine saygı duyması gerektiğini fark ettiğinde çevresinde daha kolay olumlu imaj geliştirilir” demektedirler. Aynı zamanda eğitimciler ve çocukların ebeveynleri arasındaki iş birliği, kimlik gelişimindeki çocuğu korur (Preissing, 2014).

Berlin okulöncesi eğitim programı incelendiğinde, programın bu düşünceden hareketle hazırlandığı ve süreç içinde ailelerin katılımına çok fazla yer verildiği görülmektedir.

Fröbel Kindergarten okulları aile katılımını şu şekilde ifade etmiştir;

Ailelerle iş birliğinin anlamı bizim için; eğitim uzmanları, yönetim ve çocukların aileleriyle birlikte oluşturulan eğitim ve eğitim ortaklığıdır. Ailelerle işbirliği ailelerin bireysel eğitim yaklaşımına, farklı yaşam koşullarına ve yaşam tarzlarına saygıya dayanır. Kararlı bir işbirliği için birlikte atılan küçük adımlara ve kurulan ortak dostluklara ve aile-okul arasındaki iyi iletişime ihtiyaç duyulmaktadır (Kieschnick et. al., 2014).

Bu iş birliği çocukların eğitime ilgisi ve gelişimleri hakkında çok düzenli bir diyaloga dayanır. Öte yandan çocuklarda oluşabilecek sorunlar gibi ihtiyaçlara ve ailelerin karşılıklı beklentileri hakkında bir anlayışa da bağlıdır. Okul ve aile arasındaki bu iletişim çocukları ilgili konulara yönlendirmek, ailelerin ve kurumun taleplerini almak amacıyla planlı ve düzenli olarak yapılır. Temel çerçeve yılda en az bir kez gerçekleştirilen güncel konularla, çocukların gelişim potansiyelleri ve güçlü yanlarının ele alındığı toplantılardan oluşur (Kieschnick et. al., 2014, s. 25).

Eğitim ve aile arasındaki diyalog çocuğun, anaokullarındaki günlük olayları ve eğitim çalışmaları hakkında çocuklarla ilgilenen kişiler tarafından ailenin bilgilendirilmesi, karşılıklı güven, iyi iletişim yapıları ve talepleriyle ayakta kalır. Ayrıca okul ve aile arasındaki iletişim çocuğun gelişimi ve eğitim ilgileri hakkındadır. Bunun yanı sıra çocukların ihtiyaçları, olası problemler ve ailelerin beklentileri hakkında karşılıklı görüşmeler sonucu planlamalar yapılır (Kieschnick et. al., 2014).

Eğitimciler tarafından aileler ve ailelerin iletişimi, kültürleri ve fikirleri dikkate ve ciddiye alınması; ebeveynlerin büyük, küçük aktivitelerinin olumlu karşılanması ve günlük yaşamlarının düzenlenmesi anne ve babalar için cesaret vericidir. Ebeveynler anaokulu ve kreşlerde karar alma hakkına sahiptir. Onlar bir şeye katkıda bulunabilir, okulla bağlarını güçlendirebilirler. Bu durum farklı ilgilere veya görüntüye sahip olsalar da yetişkinler arasındaki güveni geliştirir. Bu iletişim esnasında çözülemeyen bir anlaşmazlık olması durumunda okul yönetimi tarafından sorunla ilgili açık bir düzenleme getirilmelidir (Preissing, 2014).

Her çocuk, farklı bağlılık duyduğu kişilere kendine özgü duygularla tepki verir. Her yetişkin, çocukla arasında özel bir bağa sahiptir ve çocuğun dünyasını oluşturur yani konuları, tasvirleri ve kendine özgü istekleri bilgisine sunan görüntüyü ona sunar. Biz eğitimi sosyal eş-yapının süreci olarak tanımlarsak eğer, ebeveynlerin karar verici rollerini de dikkate almalıyız (Preissing, 2014, s. 49).

Son yıllara kadar Almanya'daki okulöncesi eğitim programları sadece eğitim vermek üzerineydi. Okul ve aileler, sürekli birbirlerinde hatalar aradıkları ve birbirlerini suçladıkları için okul-aile arasındaki işbirliği önceleri belirsizdi. Buna sebep olarak, Almanya'daki yetişkinler arasında işbirliği kültürü dikkate

alındığında toplum olarak iletişim konusunda yaşanan eksikliğin sonucu olduğu düşünülmüştür. Bu yüzden, bu eksikliği giderebilmek için birlikte çocuğun gelişimine odaklanarak çözüm yollarına ulaşılması gerektiği fikrine varılmıştır (Eltern-Kursbuch Grundschule: Kinder fördern, fordern und erziehen, 2006).

Bu yöndeki ilk adım, bu dış etkenleri değiştirmek olmuştur. Kreş ve okulların çocuğun gelişimi için bu olumsuz koşulları düzeltmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Son yıllarda bu düşünce “okulda sadece eğitim mi olmalı?” sorusuyla ortadan kalkmış ve yeni eğitim programı hem ebeveynlerden hem de eğitim kurumları ve öğretmenlerden beklenen şu sorumluluklara göre yeniden planlanmıştır:

- Ailelerin pedagoğlardan beklentileri; onlara yardımcı olmaları ve yüklerini hafifletmeleri
- Anaokulu öğretmenlerinin beklentileri; yaptıkları işten dolayı takdir edilmeleri ve ailelerden de yaptıklarını evde desteklemelerini ve sürekli diyalogda olmaları
- İlkokul öğretmenlerin ailelerden beklentileri; ise bilhassa çocukların okula gitme yeterliliklerini (okul kabiliyetini) kazanmalarına, ders/ödev yapabilmeye alıştırmalarına yardımcı olmalarıdır. Çünkü öğretmenler çocuklar ilkokula başladıklarında bu özelliklere eğilmekten çok, temel ders bilgilerini vermeye çalışmak istiyorlar (Eltern-Kursbuch Grundschule: Kinder fördern, fordern und erziehen, 2006, s. 20).

Bu yönde yapılan bazı çalışmalar ise kreşlerin çalışma saatleri konusunda olmuştur. Buna göre kreşler saatleri esnek olmalı ve ebeveynlerin çalışma saatlerine uygun şekilde düzenlenmelidir (Eltern-Kursbuch Grundschule: Kinder fördern, fordern und erziehen, 2006). Böylece çocuk, öğretmen ve aileler arasında düzenli ve devamlı bir iletişim olacağı düşünülmüştür.

### **Türkiye ve Almanya’da Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Fiziki Yapısı**

Okulöncesi eğitimi, doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin-uyarıcı çevre olanaklarını sağlayan; onların tüm

gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir (Oğuzkan ve Oral, 1997, s.2).

Bu süreçte eğitim yaklaşımları kadar eğitim kurumlarının fiziksel özellikleri de eğitim kalitesini etkilemektedir. Eğitim ortamının fiziksel koşulları çocukların motivasyon, algı, dikkat gibi duyuşsal özelliklerini etkilemesinin yanı sıra okulöncesinde oluşturulan eğitim ortamlarının çocukların ileriki yıllardaki akademik başarılarını da etkilediği bilinmektedir (Ulutaş, 2012, s. 184). Bu yüzden, okulöncesi eğitim kurumlarının fiziksel donanımının en iyi şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Bu kurumların henüz gelişmekte olan çocuklara eğitim sağlayacağı, çocukların gelişimlerini, davranışlarını, onların birbirleriyle ve yetişkinlerle kurdukları ilişkiyi ve öğrenmelerini etkileyeceği göz önüne alınarak binanın ve eğitim ortamlarının düzenlenmesine önem gösterilmelidir (Demiriz, Ulutaş ve Karadağ, 2011, s. 12).

İyi bir okulöncesi eğitim kurumunun eğitim ortamını oluşturmada, öğretmen idareci, beslenme ve gıda kalitesi kadar, eğitim ortamının fiziksel koşulları da çocukların ilk hayat deneyimlerinde çok önemli rol oynamaktadır. Henüz kendi sağlığı konusunda bilinçlenmemiş olan bu yaş gurubu çocukların yürüdüğü, oturduğu, beslendiği yerlerin ısısı, nemi rutubeti, hava akımı, temizliği sağlık koşullarına uygun, mekanları güvenli ve işlevsel bir biçimde donatılmış olmalıdır (Demiriz ve ark., 2003, s.10;).

Mekan, insanın dünya üzerinde yaşadığı günden beri kendisini ilgilendirmiş olan bir kavramdır. İnsanla mekan arasında bir ilişki kurulamazsa onun gelecekteki hayatını belirleyici unsurlardan olan eğitimin ve okulun etkisi anlaşılabilir bir problem haline gelecektir (Uludağ, 2008).

Fiziki mekan öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkide insanileşerek, hem öğretmen için hem de öğrenci için yaşanılır bir çevre oluşturmaktadır. Cohen, Manion ve Morrison da fiziksel çevrenin öğrenmenin bir iskeletini oluşturduğunu ve öğrenmeyi ilerletmede katkıda bulunabileceği gibi öğrenmeyi engelleyebileceğini belirtiyorlar (Uludağ ve Odacı, 2002).

Amerika’da Pasifik Oaks Fakültesi tarafından yapılan bir araştırmada çocukların ve çalışanların fiziksel alanla olan ilişkileri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre; fiziksel alanların kalitesi ne kadar yüksek olursa, öğretmenlerin çocuklara karşı duyarlılığı ve arkadaşça davranmaları da o derece artmaktadır. Yine fiziksel alanın kalitesine göre çocukların kendi kendilerine yapacakları aktivitelere daha çok katıldıkları görülürken, diğer insanlara karşı da daha iyi davrandıkları ortaya çıkmıştır. Alanın kalitesi düşük olduğunda ise çocukların daha az ilgili ve daha az katılımcı oldukları, ayrıca öğretmenlerin de nötr ya da duyarlı olmayan davranışlar sergiledikleri görülmüştür (Kritchevsky, Sybil, Prescott, Elizabeth, Walling, Lee, 1991; Akt: Kıldan, 2007).

Mekan, sistemin bir parçası olarak, onun diğer parçalarıyla uyumlu olmak durumundadır. Herhangi bir uyumsuzluk durumunda eğitim sisteminde aksaklıkların oluşabileceği söylenebilir. Fiziksel ortam eğitim etkinlikleri için ayrılan mekanın özelliklerini belirtir. Sıra, masa, dolap gibi araçlarla, boş alanlar, mekânın ısı, ışık ve renk düzeni gibi bir dizi etken, ortamın fiziksel değişkenlerini oluşturur. Öğretmen-öğrenci ilişkileri, büyük ölçüde bu fiziksel değişkenler tarafından etkilenir. Bu yüzden eğitim ve öğretim faaliyetlerinde ortam düzeninin önemi çok büyüktür (Uludağ, 2008).

Eğitim ortamı, davranışın gerçekleştirilebilmesi için gerekli fiziksel, sosyal ve psikolojik etkenlerin tümünü kapsayan genel bir kavramdır (Dönmez, 2008, s.10; Akt: Kubanç, 2014, s. 676). Bu nedendir ki okul öncesi eğitiminde Head Start, Montessori, High Scope, Reggio Emilia gibi birçok çağdaş yaklaşımın eğitim ortamlarının önemine dikkat çektiği görülmektedir (Kubanç, 2014).

Sınıf içi nesnelere insanla birleştiğinde değer kazanırken öğretime katkı sağladığı sürece fonksiyonel olacaktır. Hathaway “Eğitsel Binalar” adlı makalesinin girişinde şöyle diyor: “Bizler ilk önce binaları şekillendiririz sonra onlar bizleri şekillendirir. Okullar için bu çok önemlidir, çünkü gerek öğrenmeye ve insan becerisine yardımda ya da her ikisini de engellemek için eğitsel binaların birçok özelliğinin gizil güçleri vardır” (Uludağ ve Odacı, 2002).

Mimari yapı eğitiminin farklı özelliklerini ortaya koyar. Eğitim alanlarının tasarımı ise iki önemli mimari yapı özelliğinden oluşmaktadır:

Birincisi kurumsal mimari; ikincisi ise eğitimin kendi pedagojik yönünü yansıtan öğrenme alanlarıdır (Escolano, 2003; Akt: Kıldan, 2007).

“Kurumsal mimari daha çok fiziksel alanın dış mekanlar ve görünümü ile ilgili olan yanını yansıtırken, eğitimin pedagojik yanını yansıtan eğitim ortamları ise, kullanılacak öğretim modelleri gibi eğitimsel olgulardan etkilenebilmektedir. Örneğin, Çoklu Zeka Kuramının kullanıldığı bir eğitim ortamının sabit olmayan sıralardan oluşması, alanın etkili ve hızlı bir şekilde değişikliğe uğramaya uygun olması gerekmektedir. Son yıllarda eğitimciler okuldaki öğrencinin ve öğretmenin rolü, sınıftaki öğrenci miktarı, öğrenciler arasındaki öğrenme farklılıkları üzerinde daha fazla durmaktadır “ (Keefe, James, Amenta ve Robert, 2005; Akt: Kıldan, 2007, s. 502).

Okul öncesi dönem, yaşamın ilk basamaklarındaki çocuk-bireyleri kapsar. Bu dönemdeki çocuklar, yetişkinlerden farklı olarak, içine doğdukları fiziksel çevrelerini seçemez ya da oluşturamazlar; bu nedenle çevre-davranış ilişkilerinde edilgin ve yetişkinlere bağımlı durumdadırlar. Oyun ve öğrenme etkinliklerinin çokça yer aldığı okul öncesi dönemde, hem gelişim görevlerinin yerine getirilmesi hem de sağlıklı ve korunumlu büyüme açısından, fiziksel koşulların yani, çocukların içine girip çıktıkları çevre ve davranış alanlarının öğrenme yaşantılarına ve gelişimin amaçlarına uygun düzenlenmesi önemlidir (Karaküçük, 2008, s. 308).

Ayrıca, okulöncesi mekan özellikleri; bitki örtüsü ile kaplı, büyük kasbecerilerinin geliştirilmesine ve açık hava faaliyetlerinin yapılmasına olanak veren bir bahçe; tek katlı, iç avlulu, doğa ile ilişkisi kesilmiş bir bina; sağlık koşullarına uygunluğu sağlanmış, çeşitli etkinliklere aynı anda fırsat veren mekan düzenlemeleri ve programlar çerçevesinde etkileşime, oyuna zemin hazırlayan malzeme, araç, gereç, ile oyuncaklar gibi ortamları iç mekan ve dış mekan olarak bazı fiziksel öğeleri ve özellikleri kapsmalıdır (Akarsu, 1983).

Dış mekan özellikleri şu öğeleri ve özellikleri dikkate alarak tasarlanmalı:

*Okul Binasının Yeri:* Okulöncesi eğitim kurumunun yeri belirlenirken çocukların gelişimine uygunluğu, ihtiyaç durumu, öğrenmeye etkisinin yanı sıra bölgenin nasıl bir eğitim kurumuna ihtiyacı olduğunu ve bölgedeki çocuk sayısı gibi özellikler de dikkate alınmalıdır (Ulutaş, 2012, s. 188).

Okul binasının yeri, çocukların kolay ulaşabilecekleri yakınlıkta olmalıdır. Her yönü ile sıcak bir yuva, çocuğun ihtiyaçlarına cevap verecek, ilgisini çekecek olumlu uyarılar içeren bir çevre, iyi bir anaokulunun özelliklerindedir. Genel anlamda okul arsaları, devlet yolu, şehir ve kasabaların ana yolları ile ticari yollara bitişik olmamalı, yakınlarında tehlikeli yer/zemin yapıları, zehirli atıklar üreten tesisler, mezarlıklar olmamalı, çevresi açık ve gürültüden uzak olmalıdır (Karaküçük, 2008, s. 309).

Binalar, yaklaşık 20 çocuk için 60 m<sup>2</sup> oyun alanı ve bunun dışında depo, gözlem odası, tuvaletler olacak şekilde tasarlanmalıdır. Bina, tercihen tek katlı, balkonsuz ve geniş bir alana yayılmış veya en fazla iki katlı ve büyüklüğü çocuk sayısı ile orantılı olarak planlanmalıdır. Binalar içinde çocuklara göre dizayn edilmiş yemek, uyku odası, atölye, sağlık odası ve öğretmenler için çalışma odası bulunmalıdır (Oktay, 2004, s. 191-192).

Okulöncesi kurumları farklı eğitim yaklaşımlarının özelliklerine göre de tasarlanabilir. Örneğin Head Start eğitim yaklaşımına göre eğitim ortamları; çocukların, öğretmenlerin, yöneticilerin ve ailelerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenerek; programın amaçları, hedefleri ve ailelerin görüşlerinin yanı sıra yerel şartlar, iklim ve bölgesel şartlar da göz önünde bulundurularak tasarlanır. High Scope yaklaşımında, sınıflar çocukların ilgilerine göre köşelere bölünür ve aktif öğrenme ortamı sunulacak şekilde tasarlanır. Reggio Emilia yaklaşımında ise çocukların hayal ve yaratıcılıklarını destekleyen, merak duygularına karşılık verebilen ve aktif katılımı sağlayan geniş ve özel eğitim çocuklarına öncelik tanınan ve bütün çocukların bir arada olmalarına imkan sağlayan Piazza adı verilen ortak mekanlar şeklinde tasarlanırken, Montessorri yaklaşımında, meraklarını giderici, ilgi ve isteklerini karşılayan, yaratıcılıklarını geliştiren ve gözlem, araştırma ve inceleme olanağı sağlayan zengin uyarıcı materyallerle donatılır (Yıldızbaş, 2010, s.39-42; İnan, 2012).

*Açık Hava Alanları (Bahçe):* Açık hava alanları, çocukların koşabilecekleri, zıplayabilecekler, saklanabilecekleri, bağırabilecekleri ve doğayı keşfedebilecekleri yerler olmalıdır. Bu alanların en iyi şekilde düzenlenmesi, güvenli olması, kaliteli oyun araçlarının bulunması, sınıflardan kolay ulaşılabilir olması ve öğretmen rehberliğine çok az ihtiyaç duyulması gibi



özellikler açık hava alanlarının kalitesini artıran etkenler arasında gelmektedir (Johnson, Christie ve Wardle, 2005; Akt: Ulutaş, 2012, s. 188).

Bahçede çocukların koşup oynadığı çimenli alanlar, bisikletleriyle gezebileceği sert zeminli yollar, kum havuzu bulunmalıdır. Çocukların tırmanabilecekleri aynı zamanda gölge veren ağaçlar, bahçeyi daha çekici kılar. Çeşitli toprak tepecikler, mümkünse küçük bir açık hava tiyatrosu, küçük bir ev, basit bitkiler yetiştirmek için bir bahçe, küçük bir hayvan besleme yeri, çocuklar için çok idealdir (Baran, Yılmaz ve Yıldırım, 2007, s. 38).

Bunun yanı sıra çocukların motor becerilerinin ve bilişsel gelişim alanlarının desteklendiği trafik eğitim pisti, kum havuzu, bahçe oyun araçları, ayrıca çocukların fen ve doğa çalışmaları yapabilmeleri için yeterli toprak alan bulundurulmasına özen gösterilir (MEB, 2014a, Madde 54). Çocuğun bina içinde 2 m<sup>2</sup>, açık alanda ise bunun en az iki katı ölçüde alana ihtiyaç vardır (Ulutaş, 2012).

İç mekan özellikleri şu öğeleri ve özellikleri dikkate alarak tasarlanmalı:

*Eğitim Ortamı (Sınıf):* Anaokullarında öğrenme mekanları; işlevsel açıdan çocukların en çok ihtiyaç duyduğu mekanlardır. Çocukların tüm vakitlerinin öğrenme mekanlarında geçtiği düşünülerek; bu mekanların gerektiğinde çocuğun bireysel oynamasını, gerektiğindeyse grup halinde davranmasını sağlayacak şekilde tasarlanması gereklidir (Uysal, 2006, s. 29). Ortam genişliği maksimum 18 çocuk için her çocuğa 2 m<sup>2</sup> alan düşecek şekilde düzenlenmelidir. Dolap, masa, sandalye gibi büyük eşyalar çocuk boyutunda olmalı, alanı daraltmayacak, çocukların hareketlerini engellemeyecek şekilde yerleştirilmelidir. Zeminde kolay temizlenebilen malzeme tercih edilmeli. Oturularak çalışılacak alanlarda minder veya halı bulunmalıdır (Ulutaş, 2012, s. 191).

*Öğrenme Merkezleri (İlgi Köşeleri):* Bu alanlar, çocukların kendi tercihleri doğrultusunda çalıştıkları veya oynadıkları mekanlardır. Çocuk kendi belirlediği alanda, tercih ettiği materyaller ile ne yapacağına karar verir, plan yapar, arkadaşlarına teklifte bulunur veya onların çalışmasına katılır ve planladıklarını gerçekleştirir (Ulutaş, 2012).

Öğrenme merkezleri, çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etme araçları olup değişiklikleri algılamalarını ve takip etmelerini, sıra bekleme ve paylaşma

gibi sosyal becerileri kazanmalarını, yaratıcılıklarını geliştirmelerini ve sembollerini tanımlarını sağlar (Hirsh, 2004; Jackman, 2005; Morrison, 2003; Akt: Ulutaş, 2012).

*Uyku odası:* Çocukların eylemlerini gerçekleştirdikten ve yemeklerini yedikten sonra dinlenmeleri ve uyumaları için gerekli olan mekandır (Uysal, 2006). Uyku odasında yataklar çocuklara özel olduğu için 130 cm boy, 60 cm en ve 30 cm yükseklik ebatlarında olmalıdır. Bu yataklar, yer kazanmak amacıyla açılır kapanır ranzalar şeklinde de olabilir. Ayrıca oda sıcaklığı 18-20 C' de olmalı ve sürekli havalandırma sağlanmalıdır. Sessiz bir ortam yaratmak için oyuncaklar bulunmamalıdır (Biçer, 1994; Akt: Uysal, 2006).

*Yemek Odası:* Yemek odası ayrı bir mekan olarak tasarlanabileceği gibi öğrenme mekanı ya da çok amaçlı salonla birlikte de düşünülebilir (Uysal, 2006, s. 32). Yemek odasındaki mobilyalar, çocukların boyutlarına uygun olarak düzenlenmelidir. Çocukların yemekleri yere dökme riski göz önüne alınarak yerler kolay temizlenebilir malzemelerle döşenmelidir (Demiriz ve ark., 2003, s. 94-95).

*Mutfak:* Çocuk kapasitesine bağlı olarak büyüklüğü değişebilir. Hijyenik olması çocuk sağlığı açısından çok önemlidir. Bu durumu sağlayabilmek için, yerler ve duvarlar kalebodur ile kaplanmalıdır. İyi bir havalandırma sistemine sahip olmalıdır. Yiyeceklerin muhafazası sağlanmalı ve çocukların güvenliği için onların kullandığı mekanlardan uzakta olmalıdır (Demiriz ve ark., 2003, s. 95-96).

*Çok Amaçlı Salon:* Çocukların grupça gerçekleştirdikleri etkinlikleri sergileyebilecekleri, tiyatro sinema, veli toplantıları, yılsonu gösterileri gibi toplantıların gerçekleştirildiği çok amaçlı salondur (Ulutaş, 2012, s. 198). Bu salon büyüklüğü çocuk kapasitesine göre değişebilmeli, gerektiğinde tüm çocukların bir arada oturabilmeleri ve oynayabilmeleri için yeterli büyüklüğe ve aydınlığa sahip olmalıdır. Bu mekanı kötü hava şartlarında çocuklar, oyun odası olarak da kullanabilirler (Demiriz ve ark., 2003, s. 102).

*Vestiyer:* Vestiyezin anaokulu girişinde tasarlanması işlev bakımından uygundur. Ayrıca öğrenme mekanlarına yakın olması gerekir. Askılar portatif ve çocukların boyutsal özelliklerine göre tasarlanmalı ve her çocuk için ayrılan özel bölümlerin genişliği 25-30 cm'lik bir alanda, 30 cm derinliğinde ve 135 cm yüksekliğinde olmalıdır. Ayrıca bir mekan olarak düşünülebileceği gibi nişler

içinde de düzenlenebilir. Çocukların kendi yerlerini tanımaları için dikkat çekici farklı renkler, çiçekler veya hayvan figürleri kullanılabilir. Vestiyerde ayrıca çocukların ayakkabılarını ve yağmurlu havalarda şemsiyelerini koyabilecekleri yerler de konumlandırılmalıdır (Uysal, 2006, s. 32).

*Lavabo:* Lavabolar grup odalarının içinde ya da doğrudan ilişkili olarak konumlandırılmalıdır. Girişleri kolay, alçak ve hafif kapılı, boyutları çocuklara uygun şekilde olmalıdır (Uysal, 2006). Lavabolar minimum 28x45 cm, yüksekliği ise 50-60 cm, muslukta 65-71 cm olmalıdır. Çocuk tuvaletlerinin 80 cm eninde 34 cm yüksekliğinde, tuvaletler arası ayırıcı panoların ise 80-130 cm yüksekliğinde olması gerekmektedir (Biçer, 1994; Akt: Uysal, 2006, s. 34).

*İdari kısımlar:* Okulöncesi eğitim kurumunda çocuklar için özel ortam olduğu kadar çalışmalar içinde bir ortam buldurmalı. Böylece fiziksel ortamdan kaynaklanabilecek motivasyonsuzluk azaltılabilir. Personel ve idari odaların konumu, çocukların eğitim ortamlarını ve okul giriş çıkışını görebilecek şekilde olmalıdır (Lislick, 2006; Akt: Ulutaş, 2012, s. 199) .

*Muayene Odası (Revir):* Muayene odası çocuğun basına bir kaza geldiğinde ya da kendini iyi hissetmediği zamanlarda kullanılan mekandır. Tüm ilkyardımcı malzemelerini buldurmalı, ayrıca muayene aletleri, masa, ilaç dolapları ve soyunma için alanlar yer almalı, çocuklar rahatsızlandığı zaman anne ve babaları onları alana kadar bu odayla bağlantılı bir de dinlenme alanı bulunmalıdır. Bu mekanın büyüklüğü, çocuk sayısına göre değişebilir. Alan olarak her 20 çocuk için 4 m<sup>2</sup> düşecek şekilde planlanmalıdır (Uysal, 2006).

Okulöncesi eğitim kurumları, çocuğu diğer çocuklarla sağlıklı bir ortamda bir araya getirir. Çevre-uyarıcı zenginliği zihinsel deneyimlerini çeşitlendiricidir. Çocuğun yeteneklerini ilgilerini ortaya koymasını ve geliştirmesini destekleyicidir (Tunga, 2011).

Bununla birlikte, binanın içinin planlanması önemli bir konudur. Bütün etkinlikler aynı mekan içinde yer alabileceği gibi, etkinliklerin özelliklerine göre farklı mekanlar da kullanılabilir. İyi bir okul öncesi kurumda mekân su özelliklere sahip olmalıdır (Oktay, 2004):

- Çocuğa rahatça hareket imkanı vermeli,
- Kaza olasılığı yaratmaktan uzak olmalı,

- Yapılacak etkinliklere kolaylık ve rahatlık sağlamalı,
- Bireysel ve grup faaliyetlerine olanak sağlamalı,
- Estetik olarak zevkle düzenlenmiş olmalı,
- İçindeki eşyalar ihtiyaca göre rahatlıkla değiştirilebilecek şekilde olmalı,
- Isıtması, aydınlatması, havalandırması, temizliği küçük çocuklara ve sağlık kurallarına uygun olmalıdır (Özdemir ve diğ., 2007, s. 45; Oktay, 2004, s. 192).

Okulöncesi eğitim kurumundaki mekân, ailesinden ilk defa ayrılan çocuk için çok önemli bazı mesajlar içermektedir. Richard (1998), tablo 1’de yaptığı çalışmada çevrenin çocuklara mesajı nasıl ilettiğini ortaya koymuştur.

Tablo 1

*Richard (1998)'den Uyarlanan Mesaj-Çevre ilişkisini Gösteren Tablo*

Pozitif Mesaj	Çevre Mesajları Nasıl Ulaştırır?
• Burası güvenli ve rahat bir alandır.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oda düzenli bir şekilde bölümlenmiştir ve raflar çocukların görüş açısına uygundur.</li> <li>• Çocuklara uygun masa, sandalye ve dinlendirici bir halı vardır.</li> <li>• Sınıf içinde ve dışında temiz, rahat hareket edecek alan vardır.</li> <li>• Her çocuk için kişisel olarak kendilerini güvende hissedebilecekleri alan vardır.</li> <li>• Çocuklar öğretmenlerini, öğretmenler de çocukları daima görebilirler.</li> <li>• Sınıf temiz ve derli toplu görünür.</li> </ul>
• Ben buraya aitim ve ben değerliyim.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resim ve diğer materyaller çocukların ailelerini, dillerini, kültürlerini ve toplumu yansıtır.</li> <li>• Çocukların yaptıkları çalışmaların saklanabileceği bölümler vardır.</li> <li>• Çocuklar sınıfın bazı yerlerinde çalışmalarını görebilirler ve ayrıca isimlerini buralarda bulabilirler.</li> </ul>
• Ben arkadaşlarımla paylaşabilirim.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sınıf, çocukların küçük gruplarla birlikte çalışabileceği şekilde tasarlanmıştır.</li> <li>• Materyaller grup olarak paylaşılır ve kullanılır, ayrıca yeterince materyal de vardır.</li> <li>• Sınıf dışında ayrılan bölümler çocukların işbirliğiyle oynayabilecekleri şekilde tasarlanmıştır.</li> </ul>
• Beklentimin ne olduğunu bilirim.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Her şey çocukların kolayca ulaşabileceği yerde, temiz ve tertiplidir.</li> <li>• Materyallere ulaşmak oldukça kolaydır.</li> </ul>
• Burada çalışmak ilginç olabilir.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sınıf ve sınıf içerisindeki materyaller çekici, ilginç bir şekilde organize edilir.</li> <li>• Oyuncaklar, kitaplar, obje ve koleksiyon gibi diğer materyaller çocukların keşfedip, araştırabileceği şekilde tasarlanmıştır.</li> <li>• Yazı araçları, bloklar, sanat ve yapısal materyaller, çocukları yazmaya, boyama ve inşa etmeye cesaretlendirir.</li> </ul>
• İhtiyacım olan şeyleri bulabilirim	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materyaller mantıksal olarak organize edilir.</li> <li>• Küçük resimlerle (kelime, resim ve sembolleri içeren) oyunlar isimlendirilir.</li> <li>• Materyallerin yerleri gösterilerek raflara kaldırılır.</li> </ul>
• Ben yeni şeyler yapmaya çabalıyorum.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çocuk ve yetişkinlerin grup ya da bireysel olarak birbirlerini etkilemede ortam uygundur.</li> <li>• Yaşantılar benzer materyal ve araçlarla farklı öğrenme yollarını sağlar.</li> <li>• Kitap ve resimler yeni insan, yer ve olayları ortaya çıkarır.</li> </ul>

*Kaynak:* Richard P. Mills and et al. (1998). *Preschool Planning Guide*. Child Centered Education. New York (Akt: Kıldan, 2010, s. 124).

Almanya’da Kindergarten olarak anılan okulöncesi eğitim kurumlarının kurucusu Fröbel eğitim usulü üzerinde durmuş ve bu alanda etkisi birçok ülkeye de yansıyan önemli çalışmalar yapmıştır. Fröbel kendi okulunu, içinde her çeşit bitki ve çiçeğin yetiştiği bir bahçeye benzetmektedir. Bahçıvan buradaki bitki ve çiçeklerin her birisinin tabiatını keşfetmek şartıyla başarıya ulaşabilir. Ona göre çocuğu vaktinden önce olgunlaştırmaya çalışılan meyveler gibi zorlamamalı; öğretmen, onu yardımla, rehberlikle ve destekleyerek derece derece olgunlaştırılmayı hedeflemelidir (Gurbetoğlu ve Atlı, 2014).

18. ve 19. yüzyılda ortaya attığı fikirleriyle bugünkü okulöncesi eğitimn alt yapısının hazırlayan Fröbel, “Çocukların doğasında üretkenlik ve yaratıcılık vardır. Dünya ve içindekilerle etkileşime girdikçe öğrenme derinleşir. Öğretmenin rolü doğa ile iç içe ortamlar hazırlamak ve materyallerle bu sürece destek vermektir” görüşünü savunmuştur ve bu görüşe göre bir anaokulu akımı ortaya çıkarmıştır (İnan ve Ercan, 2012).

Fröbel’e göre çocuklar hareket etmekten hoşlanırlar, ancak kendilerini motorik olarak geliştirmek ve çok çeşitli hareket biçimlerini öğrenmek için kendilerine sunulması gereken fırsatlara ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle, Almanya’daki anaokullarının içinde ve dış alanında çocukları heyecanlandıracak ve hareketliliğe teşvik edecek ortamı sağlamaya önem verilmiştir. Böylece çocuklar zıplama, tırmanma, emekleme, denge sağlama ve yürüme sırasında kendi güçlerini sınıyorlar ve sınırlarını algılıyorlar (URL16).

Günümüzde okulöncesi eğitimin en başarılı uygulamaları Almanya’nın Frankfurt kentinde yapılmaktadır. Son 10 yılda köy tarzında 32 adet okulöncesi eğitim merkezi yapılmış ve bu yüksek kalitedeki kurumların eğitim ve mimariyi en üst düzeyde eşleştirmeyi başardıkları gözlemlenmiştir (URL17).

1919’da Almanya, Stuttgart’ta Waldorf-Astoria sigara fabrikası çalışanlarının çocuklarının eğitimi için ilk Waldorf Okulu kuruldu. (Hassan, 2009). Bunun dışında farklı eğitim yaklaşımlarına göre okullar kurulmuş ve Almanya’daki eğitim kurumları tüm dünyaya örnek teşkil edecek seviyede ilerleme göstermiştir. Bu eğitim kurumlarının gelişimini etkileyen en temel faktörler arasında kurumların iç ve dış mekan özelliklerinde dikkat ettikleri renk, mimari, odaların boyutu ve genişliği, ısı, ışık gibi etmenler gösterilebilir. Bundan

hareketle iyi bir okulöncesi eğitim kurumu fiziki koşulları çocukların ihtiyaçlarına ve gelişimlerine göre planlayarak en üst seviyede sağlaması olarak görebiliriz.

Berlin Okulöncesi Eğitim Programı hazırlanırken fiziksel ortamların çocuklar için önemi dikkate alınmış ve sınıfların çocukların gelişimine ve fiziksel olarak iyi hissetmesine zemin hazırlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Programa göre okulöncesi kurumlardaki sınıflar araştırma ve deney alanlarına olanak sunacak, birbirleri arasında etkileşimde bulunabilecekleri ve kendilerini iyi hissedecekleri oyun alanları şekilde düzenlenmelidir. Böylece çocuklar alışkanlıklarını, farklı ihtiyaçlarını, ilgi-istek ve aktivitelerini sürdürecekleri ortamlarda vakit geçirmiş olacaklar (Preissing, 2014, s. 42).

Berlin'deki anaokullarının çoğu ideal büyüklüğe ve çeşitli hareket ve algısal olanaklara sahiptir. Okullar, ailelerin kolayca ulaşabildikleri alanlardadır ve ekilip dikilebilecek geniş bahçelere sahip alanlarda kurulur. Oyun alanları ve bahçeler günlük kullanımda yararlanılabilecek niteliklere uygun şekilde diyazn edilir. Birçok anaokulu "Wald-Tag" olarak adlandırdıkları orman günü düzenler ve düzenli olarak Berlin ormanları ziyaret edilir. Böylece yeni öğrenme alanları ve eğitim ortamları da oluşturulmuş olur. Bu orman gezileri ve eğitimlerden edinilen çocukların deneyimleri aileler tarafından çok olumlu karşılanmaktadır (Preissing, 2014, s. 45).

## Atelier (Atölye)



*Resim 2* : Berlin Fröbel Kindergarten- Campüs Adlerhof

## Bauraum (İnşa Odası)



*Resim 3*: Berlin Fröbel Kindergarten- Campüs Adlerhof



## Garten (Bahçe)



*Resim 4: Berlin Fröbel Kindergarten- Campüs Adlerhof*

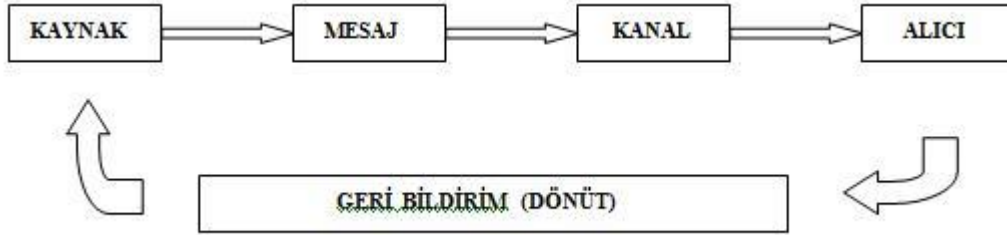
## **Türkiye ve Almanya’da Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Yabancı Dil Eğitimi**

Dil, insanların düşünce, duygu, istek vb. yaşantılarını birbirlerine aktarabilmelerini dış dünyayı yorumlayarak kendi dünyalarına getirebilmelerini sağlar. Dil sayesinde birçok duygu ve hislerimizi ifade edebilir, düşüncelerimizi ve başkalarının düşüncelerini yorumlayabilir, bilinmeyeni sorgulayabilir ve kendimizi keşfedebiliriz. Ruhsal ve toplumsal kişiliğimizin oluşmasına katkıda bulunarak, kültürümüzün devamlılığını sağlayan dil ile başkalarını, çocuklarımızı, öğrencilerimizi etkiler, öğretir ya da onları yönlendirebiliriz. Dil, Wittgenstein’in “Dilimin sınırları dünyanın sınırlarıdır” sözünde de ifade ettiği gibi uçsuz bucaksız dünyaya açılan kapının en önemli anahtarıdır (URL17a).

Dil gelişimi; seslerin, kelimelerin, sayıların, sembollerin kazanılması, saklanması ve dilin kurallarına uygun olarak kullanılmasını içeren bir süreçtir. Bireyin doğasında dil ile iletişim kurma, isteklerini duygu ve düşüncelerini iletme ihtiyacı vardır (MEB, 2013c; Erdoğan, Bekir, & Aras, 2005, s. 232).

Dil, sadece iletişimin mümkün olduğu yerde gelişir. Biz dili sadece gramer olarak doğru cümle kurma ve kelimelerden değil, kendi sosyal davranışlarımızdan ve günlük çevremizden anlar ve öğreniriz. Okulöncesi eğitimde özellikle dil alanında öğretmen, her zaman dilin sosyal anlamını azaltan materyalleri aza indirmekle görevlidir (Friedrich, s. 7-8).

İletişim şu şekilde bir döngü içerisinde oluşur:



Dil eğitimi, özellikle ana karnında başlayan ve gelişiminin en hızlı devam ettiği 6 yaştan, hayatının sonuna kadar devam eden bir süreçtir (Karakaya, 2008, s.62).

Erken yaş (2-6 yaş) dönemindeki çocuklar dili çok hızlı öğrenirler ve 6 yaşına geldiklerinde dili kullanma becerileri gelişmiş durumda olur. Okul yaşına geldiklerinde çocukların şaşırtıcı dil yetenekleri olduğu gözlenmektedir (Eyol, 2007, s. 43). Bu süreçte dil gelişiminin en hızlı yaşandığı 6 yaşa kadar olan okulöncesi dönem diye tabir edilen dönemin önemli olduğu söylenebilir. Çünkü çocuk dil ediniminin çoğunu bu dönemde tamamlar.

Dil öğrenimi sürecinde, ister anadil olsun ister yabancı dil öğrenimi olsun, ciddiye alınması gereken ve yaşa bağlı, somut olarak kanıtlanabilen bazı kritik dönemler vardır. Çocukların dili öğrenme süreçlerinin kendine özgü bir gidişatı vardır ve bu, doğal bir sistematiklik içinde oluşmaktadır. 6-7 yaşına kadar dil edinmemiş çocukların, bu zamandan sonra bir dili öğrenemeyeceklerine dair güçlü kanıtlar bulunmaktadır (Eyol, 2007, s. 24-26).

Anadil ve yabancı dil öğreniminde kritik dönemin varlığının kanıtı en çok dilbilimi, biyolojik, nerolojik, fizyolojik ve psikolojik bilgilere ve bu alanların birbirleriyle örtüştüğü alanlardan gelir. Dil eğitimi, dil edinimi ve dil öğrenimi süreçlerini kapsamaktadır. Edinimle başlayıp öğrenmeyle devam eden süreç, E. Lenneberg'in de savunduğu gibi dil gelişim esnekliğinin devam ettiği buluş çağ

denilen ergenlik döneme kadar dil gelişiminin önemli aşamaları tamamlanmış olur. Lenneberg'e göre 2-13 yaş arası devam eden odaklanma dediği bu esneklik dönemi tamamlanmadan dili öğrenmeye başlarsa, bu dilleri hiç zorlanmadan büyük bir rahatlık içinde öğrenecektir (Demirezen, 2001, s. 6).

Çocuğun dil gelişimi doğumdan itibaren izlendiğinde doğuştan getirdiği bir ses kapasitesinin olduğu görülmektedir. Doğumdan sonraki ilk aylarda bebek Piaget'in de dil gelişim evrelerinde bahsettiği agulama, çağıldama, tamamlanmamış taklit ve taklit dönemlerinde ağlama, gülme, hıçkırma, bağırma gibi kendiliğinden bir takım sesler çıkarırken, dışardan işittiği sesleri de taklit etmeye başlar. Ses taklitleri, hece tekrarları ve ilk sözcüğün söylenmesi gibi dil gelişimindeki belirgin aşamalar izlenerek çocuğun konuşulanları anlaması ve konuşmaya başlaması gerçekleşir (Yapıcı, 2004, s. 7).

Çocuk olgunlaştıkça konuşma mekanizması üzerindeki denetimi artmaktadır. Çocuğun biyolojik kapasitesinin yanı sıra çevrenin ve eğitimin gelişim üzerindeki etkinliği de önem kazanmaktadır. Bu nedenle çocuğun ana dilini kazanırken geçirdiği aşamalarda eğitimin destekleyici rolünden yararlanmak gerekmektedir. Çocuğun ilk dönemlerde konuşması için desteklenmesine, uygun ortamlar yaratılmasına ve uyarıcılar sunulmasına gereksinimi vardır. Dil kullanabilmek doğuştan getirdiğimiz bir yetenektir ama fitili ateşlemek için uyarıcı çevreye ihtiyaç vardır (URL17a).

Bu gelişime katkı sağlayan en önemli faaliyet ise aile ve çevreden sonra okulöncesi eğitimidir. Okulöncesi eğitimi sayesinde normal gelişim gösteren çocukların dil gelişimini en güzel biçimde sağlanması ve bazı nedenlerden dolayı normal dil gelişimi gösteremeyen çocukların da eksikliklerinin telafi edilerek normal hale getirilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu alanda yapılan çalışmaların sonuçlarından hareketle dil gelişiminin en hızlı ve en fazla olduğu bu kritik dönemde, yabancı dil öğretimi için en etkili yaş aralığının okulöncesi dönem olduğunu söyleyebiliriz. Krashen'e göre, çocukların beyinlerindeki dil gelişiminin iki yaşında başladığını ve bu gelişimin ergenlik dönemine kadar sürdüğünü açıklamaktadır. Eğer çocuk bu dönemde yabancı dil öğrenmeğe başlarsa yabancı dili de anadili gibi rahatlıkla öğrenebilir (İlter & Er, 2007).

Çocuklar için 0-5 yaş arası dönem yabancı dil öğrenme açısından hayati öneme sahiptir. Doğumdan itibaren 5 yaşına kadar çocuğun beyindeki Nörofizyolojik mekanizma çok faaldır ve bu mekanizmanın yardımıyla dil otomatik olarak beyne kaydedilmektedir. Çocuk duyduklarını adeta bir kasete kaydedercesine beyne kaydetmektedir. Bu dönemden sonra bu mekanizma özelliğini kaybetmekte ve kayıt özelliği sona ermektedir (Bikçentayev, 2002).

Yaşamlarının erken dönemlerinde yabancı bir dili öğrenmeye başlayan çocuklar, başka bir dilin varlığının farkında oldukları için ana dillerini daha iyi anlayabilmektedirler. Yabancı dil öğrenen çocukların kültürel bakış açıları, dünyada sadece kendi kültürlerinin, kendi dillerinin ve kendi adetlerinin önemli olduğuna inanan tek dil konuşan çocukların bakış açılarından daha geniş olmaktadır (Titone, 2004; Akt: Şeker, 2010, s. 2).

Ayrıca, yabancı dil öğrenme, çocuk üzerinde düşünsel gelişim olarak olumlu sonuçlar doğurur ve çocuğun zihinsel gelişimini düzenler. Erken yaşta yabancı dil öğretimi, çocukta düşünmeye yönelik kıvraklık ve esnekliği, dinleme yetisini ve hassasiyetini geliştirir. Aynı zamanda anadilinde anlama kabiliyetini geliştirir. Çocuğa, insanlarla daha kolay iletişim kurma olanağı sağlar (Anşin, 2006, s. 9).

Haznedar (2003) araştırmaları sonucu; erken yaşta yabancı dil, çocuğun olayları algılamada sınırlarını genişletecek, farklı kültürleri tanınması yanında karşılaştırmalar yaparak kendi kültürünü daha iyi tanınmasını sağlayacağı görüşüne ulaşmıştır (URL18).

Haznedar'a (2003) göre yabancı dil öğreniminde yaş sınırı altıdır. Erken yaşta yabancı dil öğrenimi çocuklarda soyut düşünme yeteneğini tek dille öğrenim gören çocuklara oranla daha fazla geliştirmekte ve bu nedenle kavram geliştirme ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerde öğrenciye üstünlük sağlamaktadır (Şeker, 2010, s. 5).

Türkiye'de yabancı dil öğretimi; gerek AB ve gerekse dünya ölçeğinde bilim, teknoloji, kültür, sanat, ekonomi, politika gibi alanlardaki gelişmeleri takip etmek ve Türkiye'deki gelişmeleri dış dünya ile paylaşmak açısından önemli bir yere sahiptir (Coşkun, 2009).

Bu önem dikkate alındığında dil öğretiminin zorunluluğu konusu gündeme gelmiş ve erken yaşta dil öğretiminin önemi üzerinde durulmuştur. Okulöncesi

eğitim kurumlarının müfredatlarını incelediğimizde, özellikle özel okulöncesi eğitim kurumlarının yabancı dil öğretimine verdikleri önemi görebiliriz.

Okulöncesi eğitim kurumlarında yabancı dil ğrimi ülkemizde genellikle eğitsel oyunlar aracılığıyla yapılmaktadır. Coşkun'a (2006) göre; dil ğretiminde eğitsel oyunlar, kelime ğretimi, aktif öğrenme, kalıcı öğrenme, genel anlamda öğrenme ve öğretme ortamının oluőmasında etkili rol oynamaktadırlar (Coşkun, 2006).

Türkiye'de yabancı dil eğitimi, Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitim ve ğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin;

- Dinleme-anlama,
- Okuma-anlama,
- Konuşma,
- Yazma becerileri kazanmalarını,
- Öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve
- Yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak amacıyla yapılmaktadır (MEB, 2006).

Yapılan birçk bilimsel araştırmada ana dile tam hkimiyetin ikinci dili ve iki dilliliğin gelişimini kolaylaőtırdıđı belirtilmektedir (Cummins ve Swift, 1982; Stlling, 1980; Oksaar, 1980; Akt: Bekir ve Temel, 2006). Milli Eğitim Bakanlığının Okulöncesi Eğitim Programının amaçları arasında bulunan "Türkçeyi etkili ve güzel kullanmak" maddesinin bu düőünceyi desteklediğini ve okulöncesi eğitimde anadil eğitiminin yabancı dilden daha çk önemsendiğini söyleyebiliriz.

Erken yaşta yabancı dil öğretiminin hedefi, öğrenilen dili çcuğa ana dili gibi kullandıracak beceriler kazandırmak değil, kendi dili ve kültürünün dışında dillerin ve kültürlerin varlığının bilincini vermektir. Bu bakımdan erken yaşta yabancı dil ğretimi, kültürlerin çeőtilliliđine açılan bir pencere işlevi taőtırmaktadır (Sevil, 2003: Akt: Karakoç, 2007).

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığınca okulöncesi eğitim kurumları için düzenlenmiş yabancı dil öğretimine yönelik yasal bir program bulunmamaktadır. Daha önce 1997 yılında 8 yıllık zorunlu temel öğretime geçmesiyle ilkokul 4.

sınıftan itibaren başlayan zorunlu yabancı dil öğretimi, son düzenlemelere göre ilkokul 2. sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır. Devlet okullarına bağlı okulöncesi eğitim kurumlarında branş olarak yabancı dil dersi verilmemektir. Fakat özel eğitim kurumlarında özellikle son dönemlerde önemi giderek artan yabancı dil eğitimi okullarda “Native Speaker” olarak adlandırılan ana dilli hedef dil olan öğretmenler aracılığıyla verilmektedir.

Karakoç (2007), yaptığı yüksek lisans çalışmasında Avrupa Birliği’ne üye ülkelerin 1985-1890 yılları arasında erken yaşta yabancı dil öğretiminin 7-12 yaş aralığında verildiğine yönelik uygulamaları olduğunu belirtmiştir. Bu verilerden AB’ye üye ülkelerin de okulöncesinde yabancı dil eğitimi konusunda yıllar öncesine dayanan bir çalışmaları olmadığını söyleyebiliriz.

Eurydice (2012) verilerine göre, Avrupa’da genellikle yabancı dil öğretimi, zorunlu olarak 6-9 yaş arasında başlar. Belçika’nın Almanca konuşulan topluluğunda, yabancı dil öğretimi daha erkendir ve yabancı dil 3 yaşından itibaren anaokullarında öğretilmesi zorunludur. Diğer Avrupa ülkelerinde de bu yaşta yabancı dil öğretimine yönelik pilot projeler bulunmaktadır. Yabancı dil öğretimi, ilkokul müfredatlarında zorunlu olarak yer almasına rağmen, konu ve harcanan zaman olarak bu ülkelerde %10’nu geçmediği görülmektedir. Çoğu ülkede bu oran %5’ten daha düşüktür. Ancak Belçika’nın Almanca konuşan topluluğunda bu oran %14,3’tür (Eurydice, 2012).

Almanya’da zorunlu eğitim 12 yıldır. 6 yaşında başlar ve ilk dört yıl temel eğitimidir. İlkokul (Grundschule), gidilmesi mecburi olmayan anaokulu (Kindergarten) veya ilkokula hazırlık sınıflarından (Vorschulklassen) sonra gelir ve dört yıl, bulunduğu eyalete bağlı olarak (Berlin ve Brandenburg) altı yıl sürer (URL2).

Almanya’da Baden-Wurtemberg eyaletinde yabancı dil öğretimi ilköğretim birinci sınıfından itibaren öğretilmesi zorunludur (Eurydice, 2005; Tok ve Arıbaş, 2008, s. 212). North Rhine-Westphalia eyaletinde ise, yabancı dil öğretimi okulun üçüncü yılında başlar (URL2).

Almanya’da okulöncesi eğitim kurumlarında, her çocuk için Sprachlerntagebuch olarak adlandırılan dil gelişim kitapları vardır. Bu kitaplar, 3 yaşın altındaki çocuklar da dahil olmak üzere çocukların (Almanca’nın 1., 2. ya da

3. dil olarak edinildiği) Almanca dil gelişimlerinin takip edildiği bir portfolyodur. Kitap iki kısımdan oluşur. İlk kısmında, çocuk ve ailesi tanıtılır. İkinci kısımda, “das bin ich” bu benim başlığı altında çocuğun yaptığı aktiviteler, dil gelişim raporları gibi veriler toplanır (Fischer et al., 2008).

Almanya’da, Belçika’nın Almanca konuşulan topluluğu dışında okulöncesi kademesinde yabancı dil öğretimine yönelik bir eğitim programı bulunmadığını söyleyebiliriz. Fakat çok kültürlü bir yapısı olan Almanya’da, çoğu okulöncesi eğitim kurumlarında yabancı dil öğretiminin Native Speaker öğretmenler aracılığıyla verildiği görülmektedir.

### **Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Avrupa Birliği Standartları**

Dünya çapında yaşanan bilim ve teknolojideki gelişmeler doğrultusunda ülkelerde meydana gelen değişimler ile küreselleşme süreci, toplumlarda gereksinimleri değiştirmiş ve bu gereksinimleri karşılayabilmek için sürekli olarak kendini yenileyen, yeni bilgiler edinmeyi bir yaşam biçimi haline getirmiş bir toplum gereksinimini ortaya çıkarmıştır (Turan, 2005b, s. 88; Sağlam ve diğ., 2011).

Bilim ve teknoloji alanında yaşanan hızlı değişimler AB’ye üye ülkeleri ekonomik, siyasi ve kültürel alanlar dışında eğitim alanında da ortak çalışmalar yapmaya ve ortak politikalar geliştirmeye yöneltmiştir. Eğitim politikaları, bir ülkenin eğitim sisteminin gelecekte nasıl şekilleneceğinin ve o ülkede eğitim ile ilgili neler yapılması gerektiğinin belirlenmesi için önemlidir (Sağlam, Özudoğru, ve Çıray, 2011).

AB eğitim politikasının temel amacı, yüksek kalitede, her yerde ve sürekli eğitim ilkelerine dayalı bir öğrenen toplum yaratmak, gençleri okuldan etkin yaşama geçişlerini kolaylaştırmak ve iş olanakları sağlamaktır. Ayrıca üye ülkeler arasındaki başarı ve deneyimli eğitim faaliyetleri üzerinde yoğunlaşarak farklı eğitim sistemlerinden yararlanmak; ulusal, bölgesel ve yerel eğitimcilerin birbirleriyle iletişimini ve işbirliğini özendirmek birliğin amaçları arasında bulunur (Gülcan, 2005, s. 31-34).

Birlik, bir yandan birbirinden farklı eğitim sistemlerine sahip ülkeler arasında eğitimde çeşitliliğe saygı prensibine önem verirken, bir yandan da üye

ülkelerin geleceği için eğitim sistemlerinin bazı ilkeler doğrultusunda düzenlenmesini öngörmektedir. Çünkü üye ülkelerin eğitim politikalarında ve sistemlerinde var olan çeşitliliğin yaratacağı olası olumsuzlukları azaltmanın en akılcı yolu eğitim alanında iş birliğine gidilmesidir (Kihtir, 2003).

Avrupa Birliği ülkelerinin çoğunda hükûmetler, yerel yönetimler, dinî kuruluşlar ve özel birtakım kurumlar okulöncesi eğitimi birlikte yürütmektedirler (Arslan, 2005). Türkiye’de ise okulöncesi eğitim, Milli Eğitim Bakanlığının Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülür.

27 üye ülkeden oluşan AB’nin tek bir eğitim sistemi bulunmamakta; AB kapsamında eğitim sistemleri de üye ülkeleri gibi çeşitlilik göstermektedir. Avrupa Birliği’ne üye olan her bir ülke kendi eğitim sisteminin organizasyonu ve içeriğinden sorumludur (Bayrakçı, 2005).

Türkiye’nin AB’ye resmi adaylığı, 10-11 Aralık 1999 tarihinde gerçekleştirilen Helsinki Zirvesi ile kabul edilmiştir. Avrupa Birliği Konseyi AB’ye üye ülkelerle aynı ölçütler temelinde, diğer aday ülkelerde olduğu gibi Türkiye’nin de, tam üye olabilmesi için birtakım ölçütleri sağlamasını istemekte ve bu amaçla öneriler sunmaktadır (Gülcan, 2005, s. 30).

Türkiye’nin sözü edilen ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel yönde gelişmesi, bir ülkenin kalkınmasında itici güç rolü oynayan eğitim yolu ile olabilir. Bu nedenle, AB sürecinde Türk eğitim sistemine önemli görevler düştüğü ve AB’ye tam üyeliği amaçlayan Türkiye’nin eğitim sisteminde birtakım düzenlemeler yapması gerektiği söylenebilir (Alkan, 2003, s. 51; Maya, 2006, s. 376).

Bu nedenle Türkiye’de toplumsal sistemleri AB normlarına uygun duruma getirme çabaları kapsamında eğitim sisteminde niteliğin geliştirilmesi amacıyla iyileştirme çalışmaları yapılmaktadır. Bu iyileştirme çalışmalarının kapsamının ve amacının anlaşılabilmesi için genel olarak AB’nin uyguladığı eğitim politikalarının incelenmesi ve belirtilen politikaların Türk eğitim sistemine yansımalarının ortaya konulması gerekmektedir (Sağlam ve diğ., 2011).

Türkiye eğitim sisteminin 2009 yılındaki gündeminde yer alan AB’ye uyum programı çerçevesindeki “Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı” ve 2010-2014 MEB Stratejik Planı, Türkiye eğitim sisteminin geleceğini



yönlendirecek belgeler olarak nitelendirilmiş ve uygulanmaya başlanmıştır (Eurydice, 2010; Sağlam ve diğ., 2011, s. 104).

Türkiye’de okulöncesi eğitimde okullaşma oranının Avrupa Birliği uyum sürecinde iyileştirilmesine yönelik bazı çalışmalar ve projeler yapılmıştır. Okulöncesi eğitim oranını artırmaya yönelik yapılan en önemli çalışmalardan birisi de 2010 yılında uygulamaya geçen 4+4+4 eğitim sistemi olmuştur. Okulöncesi eğitimin zorunlu olması her ne kadar bu sistemin amaçları arasında olsa da, bu konuda çok başarılı olunduğunu söyleyemeyiz.

Türkiye’de okulöncesi eğitimde okullaşma oranı, 2000–2001 öğretim yılı verilerine göre %10.1 (MEB, 2002; Yıldırım, 2008, s. 93); 2005 yılında okulöncesi eğitimde okullaşma oranının %17 olduğu (Gedikoğlu T. , 2005, s. 71); 2008-2009 öğretim yılı sonuçlarına göre ise Türkiye’de okulöncesi eğitimde okullaşma oranı %33 olarak tespit edilmiştir. Türk eğitim sisteminin standartlarını OECD ve AB ülkeleri standartlarına yükseltme doğrultusunda MEB, 2010 yılı hedeflerinden birinin beş yaş çocukları için 32 ilde başlatılan pilot projeler ile okulöncesi eğitim basamağında okullaşma oranının illerde %100’e, ülke genelinde %40’a ulaşmak olduğunu belirtmiştir (Eurydice, 2010; Sağlam ve diğ., s. 104).

Avrupa Birliği ülkelerinden olan Almanya’ya baktığımızda ise okulöncesi eğitim zorunlu olmamasına ve bu yönde herhangi bir çalışma bulunmamasına rağmen okulöncesi eğitimde okullaşma oranı çok daha yüksektir.

Tablo 2’ye göre; 2003 yılı verilerine göre Almanya’da okulöncesi okullaşma oranı üç yaş için % 58.9, dört yaş için %83.8 ve beş yaş için ise %89.8’dir (Eurydice, 2005).

Tablo2

*Almanya’da Okulöncesi Eğitim Okullaşma Oranı*

2003	3 yaş	4 yaş	5 yaş
Okulöncesi Eğitim	% 58,9	% 83,8	% 89,8

Kaynak: (Eurydice, 2005)

Tablo 3’te ise AB ülkelerinin okulöncesi eğitimde okullaşma oranı ve okulöncesi eğitim hakkındaki bazı özellikleri belirtilmiştir.

Tablo 3

*Türkiye ve AB Ülkelerinin Okulöncesi Eğitim Sistemlerinin Bazı Özellikleri*

Ülkenin Adı	Okulöncesi eğitim zorunluluk ve ücret durumu			Okulöncesi okullaşma oranı%
	Zorunlu	İsteğe Bağlı	Parasız	
Türkiye	-	X	-	10.1(2000-2001 yılı)
Almanya	-	X	-	83.8(2003 yılı,4 Y.G)
Avusturya	-	X	-	90.4(2003-2004 yılı,4 YG)
Belçika	-	X	X	97(4 Y. G.)
Birleşik Krallık	-	X	-	99.9(2001-2002 yılı,4Y.G.)
Çek Cumhuriyeti	-	X	-	89.3(2005-2006 yılı,4 Y.G.)
Danimarka	-	X	-	93,6(3-5 Y.G.)
Estonya	-	X	-	83,9(2004 yılı,4 Y.G.)
Finlandiya	-	X	X(6 Y.G.)	98(2002 yılı,6 Y.G.)
Fransa	-	X	X	100(2001-2002 yılı3-5 Y.G.)
İspanya	-	X	X	100(2000-2001 yılı 4 Y.G.)
İsveç	-	X	X(6 Y.G.)	95,7(4 Y.G.)
İtalya	-	X	X	100(2001-2002 YILI3-6Y.G.)
Kıbrıs	X(4-5Y.G.)	X(3-4Y.G.)	X(4-5 Y.G.)	58.3(2001-2002 yılı,4 Y.G.)
Letonya	X(5-7Y.G.)	X(1-5 Y.G.)	X	75(2004-2005 yılı)
Litvanya	-	X	-	58.5(2002 yılı,3-6 Y.G.)
Lüksemburg	X	-	X	100
Macaristan	X(5-7Y.G.)	X(3-4 Y.G.)	X	86(3_5 Y.G.)
Malta	-	X	X	98(3-4 Y.G.)
Polonya	-	X	-	53.7(2004-2005 yılı,3-6 Y.G.)
Portekiz	-	X	X	80.7(2002-2003 yılı,4 Y.G.)
Slovakya	-	X	X	90.8(3-5 Y.G.)
Slovenya	-	X	-	80(2004-2005 yılı,1-5 Y.G.)
Yunanistan	-	X	X	54(2003 yılı,4 Y.G.)

(-: Değil, X: Evet, Y.G.: Yaş Grubu)

Kaynak: Yıldırım, Avrupa Birliği Ülkelerinde Okulöncesi Eğitim, 2008

## **Okulöncesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Kriterleri ve İlkokula Geçiş**

Eğitim yılı boyunca belli aralıklarla yapılan ölçme çalışmaları; öğrencinin ne bildiği, nasıl anladığı, neler yapabildiği ve hangi ihtiyaçlarının karşılanabildiği ve ilgi alanları hakkında verilerin toplanması amacıyla yapılmaktadır. Toplanan bu verilere göre öğrencinin göstermiş olduğu gelişim ile ilgili değerlendirme yapılır.

Ölçme, tüm bilimlerin temelini oluşturmakla birlikte elde edilen verilerin ölçümlerle ifadesi ve böylece tekrarlanabilir hale gelmesi, bilimde geçerlik ve evrensellik sağlar. Günümüz bilgi toplumu bireylerinin yetiştirilmesinde, bilimsel düşünmenin anahtarları olan kıyaslama ve ardından akıl yürütmenin temelini ölçme becerisi oluşturur. Doğası gereği ölçüm yapmak bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceri gerektirmektedir (Maral, Ünver ve Yürümezoğlu, 2012, s. 541).

Araştırmacılar tarafından geliştirilen etkinlikler, okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine yönelik etkinlikler, öğretmen adayları ve öğretmenlere yönelik etkinlikler ve fen-matematik dersleriyle bütünleştirilen etkinlikler olmak üzere gruplandırılabilir (Maral ve diğ., 2012).

Okul öncesi öğrencilerine yönelik geliştirilen ölçme etkinlikleri, Piaget'nin korunum ilkesine bağlı olarak geliştirilmiştir. Okul öncesi öğrencileri standart birimleri bilmediklerinden, etkinlikler ölçümlerini bildikleri bir büyüklükle kıyaslayarak, geliştirilmiştir (Ashbrook, 2006; Kamii ve Clark, 1997; Long ve Kamii, 2001; Parrot, 2005; Reece ve Kamii, 2001; Akt: Maral ve diğ., 2012, s. 542).

Okulöncesinde çocuğu tanımak ve eğitimi planlamak amacıyla gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme geniş ve oldukça kapsamlı bir süreçtir. Alınacak kararlar bir veri toplama sürecini gerektirdiği gibi aynı zamanda ölçme ve değerlendirmeyi yapan kişinin zihinsel ürünüdür. Başka bir ifadeyle okul öncesinde değerlendirme sadece kâğıt üzerinde gerçekleşen bir eylem olmaması ve değerlendirmeyi yapan kişinin bilgisini, farkındalığını ve öznelliğini de içerir (Bentzen, 2005; Akt: Sapsağlam, 2013, s. 65).

Okulöncesi eğitim döneminden itibaren kazanılmaya başlanması gereken ölçme becerisi, bireylerin entelektüel ve becerisel gelişimi ile paralellik gösterecek biçimde gelişmelidir (Klahr, 2000; Akt: Maral ve diğ., 2012).

Erken çocukluk eğitimi programlarının düzenli olarak değerlendirilmesi, programın hedefler, değişkenler, uygunluk gibi özelliklerini, kavramsal ve teknik olarak beklenen sonuçları karşılayıp karşılamadığını ve buna ek olarak istenen ve istenmeyen sonuçlarında görülmesini sağlar. Programlar bilimsel olarak geçerli yöntemlerle, mantıklı modellerin rehberliğinde, çocuk, toplum ve aileler üzerindeki orta ve uzun vadeli etkilerine göre değerlendirilirler (NAEYC, 2003; Akt: Sapsağlam, 2013).

Lomax, okulöncesi eğitimde değerlendirmenin çeşitli amaçlar için yapıldığını ifade etmektedir.

Bu amaçlar;

- Çocuk grupları hakkında sayısal bilgi toplama
- Anaokulundaki diğer çocuklara veya ulusal normlara göre çocuğun durumunu belirleyerek, bireysel farklılıkları ölçme
- Çocuğun güçlü ve güçsüz yanlarını önceden belirlemek ve değerlendirme
- Öğretimde bir sonraki adımı belirleme
- Okulöncesi programın belirli bir bölümünün etkililiğini belirleme
- Okulöncesi öğretmenlerini ve diğer çalışanları gelişimin belirli alanlarına ve sorunlarına duyarlı kılma
- Çocuğun genellikle ne yaptığı ile ne yapabildiğini ayırabilme
- Gelecekteki gelişmeyi önceden tahmin edebilme (Sağlam, 2012).

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukları tanıma ve değerlendirmeye yönelik olarak kullanılacak, en yaygın ve en işlevsel araçlar şunlardır;

- Gözlem kayıtları,
- Anekdöt kayıtları,
- Gelişim kontrol listeleri ve standart testler,
- Portfolyolar (gelişim dosyaları),
- Gelişim raporlarıdır

Bu bölümde özellikle, Lomax'ın değerlendirme konusunda değindiği “Öğretimde bir sonraki adımı belirleme” maddesinden yola çıkılarak okulöncesi eğitimden sonraki basamak olan ilkokula başlama kriterlerinin Türkiye ve Almanya örnekleri hakkında bilgi verilecektir.

Okul, hem toplumun bir parçası hem de kendi başına bir toplumdur. Tıpkı aile gibi okul da öğrencinin sosyalleşmesinde önemli görevler üstlenmiştir. Okulun sosyal çevresine uymayan çocuklar, çoğunlukla okulöncesi dönemde aile çevresi dışına çıkmamış, sosyal ilişkiden yoksun bırakılmış çocuklardır (Yavuzer, 2002, s.152).

İlkokul, çocuk için yeni bir çevredir. Bir çocuk için okul, daha önce hemen hemen hiçbirini tanımadığı çok sayıda çocukla ve öğretmenle karşılaşma zorunluluğuyla, uyulması gereken kurallarıyla ve çocuğa başarmak zorunda olduğu ödevler, dersler, görev ve yeni sorumluluklar getiren hem fiziki hem de sosyal anlamda yeni bir çevredir (Yavuzer, 2005, s. 185).

Daha önceki bölümlerde bahsedildiği gibi okulöncesi eğitimin amaçlarından birisi de çocuğu ilkokula hazırlamaktır. Okulöncesi eğitimde çocuğun bireysel farklılıkları dikkate alınarak gelişimsel alanlarının desteklenmesi söz konusudur. Bu süreç içerisinde çocuğun okula uyum sağlayabilmesi, okul kurallarını öğrenmesi, kalem tutabilme, kağıt kesebilme gibi okulöncesinde kazandırılan birçok temel becerinin ilkokula hazırlık sürecini kapsadığını söyleyebiliriz.

Bir çocuğun okula başlama yetisine (olgunluğuna) sahip olduğu ya da olmadığı konusunda en iyi tespiti yapacaklar arasında ilk danışılması gerekenler gene çocukların eğitimcileridir. Çünkü çocuğu aile ortamı dışında en çok gözlemleyen ve tanıyan kişiler onlardır. Çocuğun yetileri ve eksiklikleri ile ilgili konuşmalar ve tespitler, çocuğun okula yerleşmesinden önce hazırlanması adına ana önemlidir (Kenz, 2006, s. 37).

Çocuğun okula hazır olması ya da okul olgunluğu, çocuğun okul eğitimini başaracak gelişimsel düzeye gelmesini ifade etmekte olup okul başarısı açısından oldukça önemlidir (Kılıç, 2004; Akt: Ülkü, 2007).

Fröbel; çocukları bitkilere, ebeveynleri de çocuklarını büyüten ve bakan bahçıvanlara benzetir. Böylece çocuklar kendi genetik zekalarına ve olgunlaşma zaman tablosuna göre olgunlaşırlar.

Okula hazırlık, Thackray tarafından, “Her türlü öğrenme için hazırlık, çocuğun herhangi bir duygusal zorluğa uğramadan, kolayca ve yeterli bir şekilde öğrenebileceği bir dönem olarak tanımlanmaktadır. Bu, o zamana kadar bazı bilgi ve becerilerin kazanılmasında güçlük çeken çocuğun bunu artık kolayca yapabilmesi” demektir (Oktay, 2004, s. 267).

Çocuğun okula başlaması, onun öğrenmeye karşı tutumunu belirlemesinde ve ileriki öğrenme yaşantısına temel oluşturmasında büyük öneme sahip olmasından dolayı öğrenim yaşamının en önemli olaylarından biridir. Okula başlama genel olarak, fiziksel, zihinsel, duygusal, dilsel, duyusal, kişisel ve sosyal açıdan bir olgunlaşmayı gerektirir (Canbulat ve Yıldızbaş, 2012; URL23).

Fiziksel olgunluk, genel olarak bedensel gelişimi ifade eder. Kişinin doğum öncesinden itibaren bedensel yapı olarak geçirmiş olduğu değişikliklerdir. Çocuğun fiziksel gelişimi başarılı bir öğretimi önemli ölçüde etkiler. Çünkü, fiziksel olgunlaşma ile öğrenme birbiriyle ilişkilidir. Bu durum özellikle ilköğretimde belirginleşir. İlköğretim başlangıcında çocukların bilek ve parmak kemikleri ile ince motor kasları gelişimini tamamlar (Ülkü, 2007, s. 18). 6 Yaşına geldiklerinde çocuklar 118+/11 cm boyunda ve 21+/4,5 kg ağırlığına ulaşmış olmalıdırlar (URL23).

Zihinsel olgunluk, çocukların bilişsel olarak öğrenmeye hazır oldukları dönemi kapsamaktadır. Piaget bu sürecin yaşantı ve deneyimlerle kazanıldığını ve bilişsel gelişim için fizyolojik olgunluğa erişilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Zihinsel motivasyon, 3 ve 4 yaş arasında başlar. Bir çocuğun zihinsel durumları; kendine güvenle, problemi çözebilme becerisiyle ele alınır (URL23).

Duygusal gelişim; çocuğun duygularının farkında olması, kendini tanıması, yeterliliklerini ve yetersizliklerini bilmesi, hangi durumda nasıl davranacağını bilerek duyguları üzerinde denetiminin artması, böylelikle iç dünyasında yaşadıkları ile çevrenin beklentileri arasında denge kurabilmesini ifade etmektedir (Ülkü, 2007).

5-6 yaşta ise çocuklar; ailesine, okula ve topluma uyumu belirginleşmiştir. Grup oyunlarını tercih eder. Kooperatif oyun oynar. Arkadaş tercihi belirgindir. Empatik anlayış gelişmeye başlar (Metin, 2001; Akt: Ülkü, 2007).

Sosyal gelişim, çocuğun içinde yaşadığı topluma uyum sağlama süreci olarak tanımlanabilir. İlköğretime başlama, çocuğun değişen yeni çevresi ile önemli bir dönüm noktası olmaktadır. Eğer çocuk okulöncesi eğitim almamışsa ve yeterli sosyal becerileri edinmemiş ya da yaşamamışsa çocuk bakımından sorunlar ortaya çıkmaktadır (Ülkü, 2007, s. 20).

Dockett ve Perry (2003) ebeveynler, öğretmenler ve çocuklar üzerinde yaptıkları araştırmada okula geçişte 8 önemli alanın gelişmesi gerektiğini saptamışlardır. Bu alanlar;

- Bilgi (rakamlar ve yazı),
- Sosyal ayak uydurma (büyük ya da küçük grup çalışmalarına katılma, öğretmen ya da lidere uygun davranma),
- Beceriler (çeşitli nesnelere kullanma),
- Mizaç (okula alışma),
- Kurallar (hareket ve davranışların beklentileri karşılaması),
- Fiziksel gelişim (yaş ve genel sağlık durumu),
- Aile özellikleri (beklentiler, çocuk sayısı, ebeveynin eğitimi ve ekonomik düzeyi vb.),
- Eğitim çevresi (okulların çeşitliliği vb.) gibi alanların gelişmesi durumunda çocukların okula hazır olarak başlayabileceklerini belirtmişlerdir (Dockett, Perry 2003; Akt: Ülkü, 2007).

İlköğretim, anayasal olarak devletin vatandaşlarına sağlamak zorunda olduğu, vatandaşların da çocuklarının yararlanmasını sağlamakla yükümlü olduğu bir eğitim-öğretim kademesidir. Bu dönemde alınan eğitim-öğretimin, bireyin kendini tanımasına ve geliştirmesine, ülke sorunlarına duyarlı, iyi bir vatandaş olabilmesine yardımcı olması ve ileri eğitime hazırlaması gerekmektedir (Oktay, 2013).

Türkiye’de okulöncesi eğitim alıp almadıklarına ve bireysel farklılıklarına bakılmaksızın 5 yaşını dolduran çocuklar (önceden 6 yaşını dolduran çocuklar alınırdı), ilköğretim okullarına başlatılmaktadır. Okula başlayan çocuklardan

hangisinin okul olgunluğuna ulaştığı, aileleri, okulöncesi eğitimi öğretmenleri ve ilköğretim öğretmenleri tarafından bilinmemektedir (Canbulat ve Tuncel, 2012).

Bu durumun, okul olgunluğuna erişmemiş bir çocuğun okulda başarısız olabilmesi hatta bunun ileriki hayatını dahi olumsuz etkileyeceği ihtimalini artırdığını söyleyebiliriz. Oktay'a (1982) göre; yeterince hazır olmadan okula gönderilen çocuklar çok kere, ilk yılda önemli bir sorunla karşılaşmayabilirler, ama daha sonraki yıllarda çocuk okula ve okumaya karşı birtakım olumsuz tavırlar geliştirebilir (Ülkü, 2007).

Genellikle her ülkede ilköğretime başlamak için belirli bir kronolojik yaş kabul edilir. Ancak yapılan araştırmalardan da görölüyor ki, okula yeni başlayan bir çocuğun belirli bir yaşa erişmiş olması yeterli değildir. Çocukta bulunması gereken en önemli niteliklerden biri, çocuğun sağlıklı ve normal bir beden gelişimine sahip olmasıdır. Bireyin sözel iletişim becerileri, çevresindeki insanlarla geçirmiş olduğu deneyimler, duygularını tanıma ve onları uygun şekilde kontrol altına alabilme, bedenini kullanmadaki yeterlilikleri de en az zihinsel fonksiyonlar kadar önemlidir. Aksi halde iyi iletişim kuramayan, iyi duyamayan ve öğretmenin talimatlarını anlamayan çocuk, başarısızlığı erken tatmış olacaktır (Oktay, 2004, s. 266; Ülkü 2007).

Çocuğun beden sağlığı yerinde, el, ayak ve göz hareketleri uyumlu zekâsı yeterli ve herhangi bir duygusal sorunu yoksa istendiği, sevildiği duygusuna sahipse öğrenmek için istekli, insanlarla rahatça ilişki kurabiliyorsa çevrede sağlanacak olanaklarla okula gitmeye ve okumaya hazır bir duruma rahatlıkla gelebilir (Ülkü, 2007).

Oktay ve Unutkan'a (2005) göre, ilkokula başlayacak çocuklar;

- Kendilerini ifade edebilmeli,
- Kendi sorumluluklarının farkında olmalı,
- Aileden ve evden ayrılma üzüntüsü yaşamamalı,
- Öğretmen ile doğru iletişim kurabilmeli,
- Arkadaşlık ilişkileri kurabilmeli,
- Kendi temizliklerini sağlayabilmeli,



- Kendi başlarına giyinebilmeli,
- Sırada bekleyebilmeli,
- Ders aralarında kendilerini koruyabilmeli,
- Sırada oturma ve
- Dikkati uzun süre yoğunlaştırma becerilerine sahip olmalıdırlar (Koçyiğit, 2014).

Dünyada ilkokula kabul koşulları, ülkelerin eğitim sistemlerine göre bazı farklılıklar göstermektedir. Birçok ülkede zorunlu eğitim yaşına girmiş olan bir çocuğun okula hazır olup olmadığını tespit etmek için gelişimsel testler kullanılır. Bu testler sonucunda ilkokula başlayabileceğine ilişkin bir belge düzenlenir. Avrupa'da çoğu ülkede zorunlu eğitim çağına ulaşmış olması öğrencilerin ilkokula kabulü için geçerli tek kriterdir. Litvanya, Polonya, Romanya, Slovakya, Finlandiya, İsveç ve Türkiye gibi ülkelerde bu koşula benzer şekilde çocukları okula alır. Fakat bununla birlikte ailelerin çocuğun ilkokula başlamasını erteleme hakları vardır. Yaş kriterinin yanı sıra, eğitim ve sağlık yetkilileri tarafından tanımlanmış, başka kabul kriterleri de bulunan ülkelerde yaygın olarak çocuğun ilkokula başlamak için belirli bir gelişim, olgunluk veya hazırbulunuşluk düzeyi kazanmış olması gerekliliği esas alınmaktadır. Bu kriterleri sağlamakta sorun yaşayan çocuklar, onun için yeni bir çevre koşulu oluşturan bu ortamın çocuğun taleplerine hazır hale gelmek için gerekli görülen bir yıl daha okulöncesi eğitimine devam etmektedirler (MEB, 2011; Koçyiğit, 2014).

Türkiye'de ise 30 Mart 2012 tarihinde yürürlüğe giren 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtildiği üzere ilkokula başlama yaşı 5'tir (60 ay) ve aileler çocuğun ilkokula başlamasını ertelemek için çocuklarının fiziksel gelişiminin yeterli olmadığını gerekçe sunan yazılı bir başvuru yapabilmektedir (MEB, 2012a). Bu durum ebeveynleri çocuğun okula hazırlık sürecinde ve ilkokula başlaması sürecinde tek yetkili yapmaktadır (Koçyiğit, 2014).

Günümüzde Avrupa Birliğine üye ülkeler arasında okulöncesi eğitimden ilköğretime geçişin düzenlenmesi konusunda farklı görüşler öne sürülmektedir. Bazı üye ülkelerde eğitimde var olan sorunun yapısal uyumlarla çözümlenmesi

denenmiştir. Bu duruma örnek olarak Hollanda ve Danimarka'da okulöncesi sınıfların ilköğretimde sınıflandırılması denenmiştir. Fransa ve bazı üye ülkelerde ise okulöncesi eğitimin son yılının ilköğretimin birinci sınıfıyla ayrı bir eğitim basamağında birleştirilmesi denenmiştir. Diğer çözüm girişimlerinin temelinde, ilkokulun ilk sınıflarında daha çok oyuna dayalı ders planlarına yönelmeye dönük faaliyetlere yer verilmiştir. Almanya'da ders içeriklerinin devamlılığına önem verilirken, Belçika ve İspanya'da ise okul aile işbirliğine önem verildiği görülmektedir. Özellikle Lüksemburg'da ebeveynlerin eğitime katılımı önemli bir rol oynamaktadır. Çocuğun okula gitmesi gerektiği tespit edildiğinde, eğer aileler, çocuklarının henüz yeterince olgunluğa erişmediğini düşünürlerse, çocuğun ilkokulun bir alt kademesinde eğitim alması için talepte bulunabilirler (Arslan, 2005).

Almanya'da zorunlu okula başlama yaşı 6'dır. Berlin, Hessen ve Hamburg gibi bazı şehirlerde okula başlama yaş sınırı 5'tir. Ama bu her eyaletin Kültür Bakanlığına göre farklılık gösterebilir (Eurydice, 1994, s.62). Bu yaştan önceki eğitimde gönüllülük esastır. Değişik kurum çeşitleriyle, çocuğun toplumun sorumlu bir üyesi olarak gelişmesine yardım etme amaçlanmaktadır. Alman anaokulları, ailenin sunduğu eğitim ve yetiştirme çabasını tamamlamayı da amaçlar, hem bilgi edinmeyi hem de duygusal gelişmeyi vurgular (Ülkü, 2007).

Almanya'da okulöncesi ve ilkokul eğitim kurumları işbirliği içerisinde hareket eder. Çocuk okulöncesi kurumundaki bireysel becerilerine, geliştirdiği yetilere, gelişim durumuna ve okul (becerisine) olgunluğuna göre ilkokula başlar (Eurydice, 1994, s. 65).

Almanya'da okulöncesi eğitim kurumları, çocukların zihinsel, bedensel yetilerini oyun yoluyla geliştirmeyi, çocuk gurupları ve toplum içindeki temel yaşam sorumluluklarını ve becerilerini desteklemeyi hedefler (Eurydice, 1994, s. 62).

Özellikle bütün 5 yaş çocuklarına ilkokula geçişlerini kolaylaştıracak pedagojik teşviklerin aile, okul ve sosyal kurumlarla işbirliğinin, anaokullarının bütün çocuklara hizmet götürebilmesi için bölgesel, çocukların oturdukları mahallere yakın ihtiyaca yönelik anaokullarının yeterli miktarda sağlanmasını hedeflemektedir (Dere ve Poyraz, 2006, s. 168; Oktay 2004, s. 66).

Almanya’da ilkokula başlayacak olan çocuklar ilk başta okula hazırlık testinden geçirilir ve bunun sonucunda okullara gönderilirler. Okula başlayan her yeni öğrenciye okula alma testi uygulanır. Bu test eyaletlere göre farklı değerlendirme ölçütleri gösterir. Değerlendirilen ölçütler birbirine çok benzemekle birlikte farklı başlıklar altında ele alınmaktadır (A. Canbulat ve M. Canbulat, 2012).

Berlin’de uygulanan Bärenstark adlı test 1999/2000 geliştirilmiş ve ağırlıklı olarak okula başlayacak olan çocukların dil gelişim düzeylerinin tespitine yönelik bir testir. Uygulamanın birinci bölümünde pratik beceriler ön planda iken ikinci bölümde dil gelişimi ve bozukluklarının tespitine yönelik uygulamalar içermektedir. 30 dakika süren bu test 100 puan üzerinden değerlendirilmektedir. 80 puanın altında kalan öğrencilerde dil gelişiminin yetersiz olduğu ve desteklenmesi gerekliliği ifade edilmektedir. 60 puanın altında kalan öğrencilerin ise yoğunlaştırılmış dil gelişim desteğine ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir. Bir rapor haline getirilen verilerle öğretmenler öğrencilerin hangi alanlarda eksikliklerinin olduğunu ve nasıl bir telafi programının uygun olduğuna karar vermektedirler (Canbulat M. , 2007).

Bunun dışında Almanya’da yaygın olarak uygulanan okula alma testlerinden birisi ise Kiel Okula Alma testidir. Bu test, çocuk hakkında bilişsel boyutların yanında dil kullanımı, fonetik bilinç ve iş yapma isteği gibi özellikler ile ilgili olarak çok yönlü bilgi sunar ve bu bilgiler çocuğun ders etkinliklerine yansıtılabilir özelliktedir (A. Canbulat ve M. Canbulat, 2012).

Bu uygulamalara bir uzman psikolog, bir çocuk doktoru ve bir öğretmen katılmaktadır. Gerekirse anne veya babada bu uygulama anında çocuğun yanında bulunabilmektedir. Burada amaçlanan çocuğun ilkokula duyuşsal, bilişsel ve bedensel hazırbulunuşluğunu tespit etmektir. Eğer çocukta bir gelişimsel bir sorun tespit edilirse, örneğin dil gelişiminde, bu eksiklik çocuğun diğer çocuklardan altı ay önce alınması ile uygulanan özel programlarla giderilmeye çalışılmaktadır (Canbulat M. , 2007). Yapılan bu testler sonunda uzman görüş ve ailenin onayı alınarak çocuğun okula başlamasına karar verilir.

Çoğu eyalette özellikle Hessen, Hamburg, Bremen ve Berlin’de çocuklar birinci sınıfa alınmadan önce bir dil testinden geçirilirler. O testteki sorular

çocukların dil gelişimlerini ve Almanca dersinde ulaşabilecekleri seviyeyi gösterir. Çocukların çoğunun eşit derecede dil yeteneğine sahip olmaması dersi zorlaştırdığı için bu dil testi ile birinci sınıfa başlayan bütün çocukların eşit seviyede dil yeteneğine sahip olması sağlanıyor. Bu dil geliştirme kursları ya kendi okullarında ya da başka okullarda yapılır.

Çocuk eğer okul başlayamıyorsa, önceki senesini tekrar ediyor. Bu uygulama eğer ciddi anlamda bir neden varsa ve uzman raporu verildiyse, Almanya'nın hemen hemen her şehrinde yapılabilir. Bir seneyi tekrarlama durumu ancak eğer çocuğun gelişimi için iyi olmayacağı düşünülüyorsa yapılır. Aksi takdirde emin olunmadığı zaman bu okula hazır olma testi yapılır ya da psikoloğa götürülüp bir çözüm bulunabilir. Bu psikologlar her şehirde vardır ve bu uzmanlar, anne baba ve okul arasındaki iş birliğini, okulla ilgili danışma sağlarlar ve öğrenme ve öğretme ile ilgili sorunlarda, öğretmenlerin ve müdürlerin kendini geliştirmesinde ve okulun gelişmesinde yardımcı olurlar.

Öğrencinin bir seneyi tekrar etmesi gerektiği kararı, (çocuk sürekli kendini geliştirdiği için) okul başlamadan hemen önce verilmesi gerekiyor. Çocuğun bu tekrar senesini yeni okul yılında daha verimli olabilmesi için iyi değerlendirmesi gerekiyor (Eltern-Kursbuch Grundschule (Kinder fördern, fordern und erziehen), 2006).

Canbulat (2012) tarafından yapılan çalışmada bu testler örnek alınarak Türkçeye uyarlanmış ve Bolu ili çalışma grubu seçilerek Kiel Okula Alma testi uyarlanmıştır. Test sonucunda okula hazırbulunuşluğu olmayan ve okul olgunluğuna erişmemiş çocuklar için bireyselleştirilmiş destek eğitim programları uygulanmıştır.

Türkiye'de benzer bir okula hazırbulunuşluk uygulaması bulunmamaktadır. Berlin'de uygulanan testin Türkçeye uyarlanması yapılarak Türk eğitim sistemine kazandırılması gerekmektedir.

### **Türkiye ve Almanya'daki Okulöncesi Etkinlikler**

Bu araştırmada Türkiye ve Almanya'daki okulöncesi eğitim programları incelenmiş ve iki eğitim programı karşılaştırılmıştır. Okulöncesi eğitim

programlarının uygulanışı Almanya’da Berlin Fröbel Kindergarten kurumunda, Türkiye’de ise Ankara Altın Çocuklar Anaokulunda gözlemlenmiştir.

Bu bölümde her iki okulöncesi kurumunda uygulanan etkinliklere yer vermek istiyorum.

Etkinlik, çocukların yaptığı ya da öğretmenin düzenlediği her türlü çalışma ve oyundur (TÜBA, 2011).

Okulöncesi kurumlarda yapılan etkinlikler; Türkçe, Sanat, Drama, Müzik, Hareket, Oyun, Fen, Matematik, Okuma Yazmaya Hazırlık ve Alan Gezileri şeklindedir. Etkinlikler, sınıf içinde yapılabileceği gibi açık havada da bireysel, küçük grup veya büyük grup şeklinde planlanıp uygulanabilir.

*Bireysel etkinlik*, çocuğun kendi başına yaparak yaşayarak öğrenmesini amaçlar. Bu etkinlikler, çocukların bireysel ilgi, gereksinim ve yetenekleri ile gelişim özelliklerini dikkate alarak onların potansiyel gelişimlerini desteklemek amacıyla planlanan etkinliklerdir (MEB, 2013a, s. 42).

*Küçük grup etkinliği*, çocukların yaş, gelişim özelliği, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gruplara ayrılarak farklı çalışmalar yaptıkları etkinliklerdir. Gruptaki çocukların hepsinin aynı etkinliği küçük gruplar hâlinde yaptıkları etkinlikler büyük grup etkinliğidir. Küçük grup etkinliklerinde ise her grubun etkinliği ayrı ayrı planlanmalıdır. Başka bir deyişle küçük grup etkinlikleri, öğretmenin farklı yöntem ve teknikleri kullanarak aynı kazanım ve göstergelere yönelik etkinlikler planlamasıdır. Böylece çocuklar aynı kazanımlara farklı yollardan ulaşabilirler. Örneğin, çocuklar aynı renk ve boyuttaki kutularla ve artık materyallerle neler yapabilecekleri hakkında konuşurlar, planlamalarını yaparak gruplara ayrılırlar. Gruplar kararlarını uygulayarak üç boyutlu farklı ürünler oluştururlar (MEB, 2013a, s. 42).

*Büyük grup etkinliği*, aynı kazanımlara ulaşmayı amaçlayan, aynı yöntem, teknik ve materyaller kullanılarak sınıftaki tüm çocuklarla birlikte yapılan etkinliklerdir (MEB, 2013a, s. 43).

*Bütünleştirilmiş etkinlik*, birden fazla etkinliğin uygun geçişlerle bir araya getirilmesinden oluşur. Etkinliklerin bir etkinlik planının öğrenme sürecinde arka arkaya sıralanması demek bütünleştirmek demek değildir (MEB, 2013a, s. 43).

### ***Ankara Altın Çocuklar Anaokulundaki Okulöncesi Etkinlikleri***

Altın Çocuklar Anaokulu, Barış Sitesinde bağımsız dubleks bir binada bulunmaktadır. Ankara'nın kent merkezine en yakın olan bu site, eski Cumhuriyet Senatosu üyeleri tarafından yaptırılmıştır. Anılan site Ankara'nın önemli eğitim kurumlarından Orta Doğu Teknik, Bilkent, Hacettepe, Ticaret ve Teknoloji, Ufuk Üniversitesi ile Tefik Fikret Lisesinin oluşturduğu bir bölgede bulunmaktadır.

Altın Çocuklar Anaokulunun bulunduğu bina, taşıt trafiğine kapalı ve sitedeki en büyük parkın bitişiğindedir. Bu park, anaokuluna devam eden öğrenciler için özellikle yaz aylarında büyük bir hareket alanı ve doğal ortam sağlamaktadır. Kapasitesi 30 öğrenci olan Altın Çocuklar Anaokuluna 3-6 yaş arası çocuklar devam etmektedir. Altın Çocuklar Anaokulunda çalışanlar, çocuk gelişimi eğitimi almış olup bu alandaki gelişmeleri takip etmektedirler ve eğitsel oyunların kullanımına büyük bir ilgi duymaktadırlar.

Altın Çocuklar Anaokulunda, esnek bir zaman çizelgesi uygulanmaktadır. Aileler çocuklarını yarım gün veya tam gün gönderebilmektedir. Okulun açılış ve kapanış saatleri ebeveynlerin çalışma saatlerine göre ayarlanmaktadır. Aileler ile okul arasındaki ilişki çocuk ilköğretime başladıktan sonra da devam etmektedir. Gerekliğinde aileler çocuklarını kısa zaman aralıkları için de bu anaokuluna getirebilmektedirler. Bu uygulama çocuklara anaokulundaki deneyimlerini tekrar yaşama fırsatı vermektedir. Altın Çocuklar Anaokulu, ebeveynlerin de uygulamalara katılmasına büyük önem vermektedir.

Altın Çocuklar Anaokulunda belirli dönemlerde Ufuk Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında okuyan ve ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrenciler de staj yapmaktadırlar.

Uygulama bahçesi de olan Altın Çocuklar Anaokulunda düzenli bir şekilde aşağıdaki etkinliklere yer verilmektedir:

- Drama
- Satranç
- Eğitsel Oyunlar
- Tiyatro

- Animasyon
- Yabancı dil
- Müzik
- Modern Dans
- Yüzme
- Alan Gezileri

Altın Çocuklar Anaokulunda yapılan çalışmaların amaçlarından biri, Bremen, Berlin, Ankara ve Tokat kentlerinde okulöncesi eğitime yönelik yapılacak bir projede yer almaktır (Coşkun, 2012).

Okulöncesi eğitim kurumlarında en sık yapılan etkinlik türlerinde en önemlisi oyun etkinliğidir. Oyun, çocukların uzmanlık alanıdır. Dünyanın her yerinde çocuklar her koşulda, her zaman, her şeyle oyun oynayabilirler. Oyun, çocukların eylem düzeyinde katılım gösterdikleri, düşünce ve duygularını ifade ettikleri, meraklarını giderecek araştırma ve gözlem yapma olanağı buldukları, yeni keşiflerde buldukları, nesnelere ve kişilerle etkileşim içinde buldukları haz verici bir etkinliktir. Oyun, çocukları fiziksel ve duygusal olarak rahatlattığı için zihinsel olarak da öğrenmeye elverişli bir ortam sağlar. Çocuklar oyun oynayarak bütün deneyim alanlarında gelişim gösterirler. Yani, çocukların yaşlarıyla paralel olarak oyunları da gelişir. Bu nedenle çocukların yaşlarına, gelişimsel gereksinimlerine ve ilgilerine göre farklı oyun fırsatları sunmak gerekmektedir (MEB, 2013a, s. 47).

Bugüne kadar Altın Çocuklar Anaokulunda uygulanan ve ilgili eğitim kurumlarının da kullanıma sunulan eğitsel oyunlardan bazıları aşağıda gösterilmiştir:

1	Hayvanlar	7	Meslekler	13	Seyahat valizi
2	Giysilerimiz	8	Müzik aletleri	14	İlkyardım çantası
3	Taşıt araçları	9	Mutfak aletleri	15	Su ve doğa
4	Vücudumuz	10	Yemek listesi	16	Renkler
5	İletişim araçları	11	Elektrikli ev aletleri	17	Ailem
6	Sayılar	12	Kentimiz	18	Spor

Kaynak: Oyunlarla Dil Öğretimi; Coşkun, 2006

Uygulama aşamasında bu oyunları hedef grubun özelliğine göre uyarlama olanağı bulunmaktadır.



*Resim 6: Altın Çocuklar Anaokulu, Oyun Etkinliği*

Altın Çocuklar Anaokulunda yapılan etkinliklerden birisi drama etkinliğidir. Drama etkinliği drama öğretmeni eşliğinde haftada iki saat olmak üzere küçük ya da büyük gruplar eşliğinde yapılmaktadır. Drama etkinliklerindeki amaç çocukların; yaparak yaşayarak öğrenmesi, sözlü ve sözsüz iletişim kurabilmesi ve bir etkinliğin içinde bulunarak öz güven konusunda teşvik edilmesidir.

Etkinlik sırasında bir öykü oluşturulur veya hazır bir öykünün devamı çocukların yaratıcılıklarına dayanarak getirilir veya çocuklar ile birlikte bir öykü oluşturularak canlandırılır. Drama etkinlikleri sırasında kukla, maske gibi yardımcı materyaller kullanılabilir.





Resim 7: Altın Çocuklar Anaokulu, Drama etkinliği ile Yabancı Dil Öğretimi

Yapılan diğer bir etkinlik ise, okumaya yazmaya hazırlık etkinliğidir. Bu etkinlikteki amaç çocuklara okuma yazma öğretmek değil, onları okula hazırlamak ince motor becerilerini geliştirmek kalem, makas gibi materyalleri kullanabilmelerini sağlayacak etkinlikler yaptırmaktır (Resim 8).

Dikkat ve hafıza çalışmaları (şiir, tekerleme öğretimi gibi), işitsel ve görsel algılarını artıracak etkinlik çalışmaları (şekil-zemin ilişkisi, dinleme, konuşma becerileri gibi), öz bakım becerilerini geliştirme çalışmaları gibi etkinlerin hepsi okula hazırlık etkinlikleri içerisinde değerlendirilebilir.



*Resim 8: İlkokula Hazırlık Çalışması*

Bu etkinliğe örnek olarak Altın Çocuklar Anaokulunda, belirli gün ve haftalar konusunda çocuklara şiir öğretme ve ezberletme etkinlikleri, çocuğa sorumluluk verilerek yerine getirilmesinin sağlanması, kesme-yapıştırma ve boyama etkinlikleri yapılmaktadır.

Sanat etkinlikleri, çocuğun yaratıcılığını ve hayal gücünü kullanarak problem çözmesine, eleştirel ve çözüm odaklı düşünmesine olanak tanıyan etkinliklerdir. Sanat etkinlikleri aynı zamanda çocukların kendilerini ifade ederek iletişim becerilerini geliştirmesine yardımcı olur. Bunlara ek olarak sanat etkinlikleri çocuğun kendini, içinde bulunduğu kültürü ve diğer kültürleri daha iyi anlamasına olanak tanıyarak farklılıklara saygı duymasına da yardımcı olur (MEB, 2013a).

Sanat etkinlikleri, okulda en çok uygulanan etkinlik türlerindedir. Çocukların bu etkinlikler sayesinde hem motor becerileri gelişmekte hem de kendi başlarına yapabildikleri bir ürün ortaya koyarak başarı ve özgüven duygusu kazandırılmaktadır. Sanat etkinlikleri bireysel yapılabildiği gibi, küçük grup çalışması olarak da planlanabilmektedir.

Bir başka etkinlik türü ise fen ve doğa etkinlikleridir. Fen ve doğa etkinliklerindeki amaç çocukları gözlem yapmaya teşvik etmek ve çevresindekilerin farkına varmasını sağlamaktır. Altın Çocuklar Anaokulunda fen ve doğa etkinlikleri Orta Doğu Teknik üniversitesinden gelen bir araştırmacı

tarafından yapılmaktadır. Yapılan etkinlikler içerisinde deney malzemelerini tanıma, mıknatıs, büyüteç, pusula gibi deney materyallerini ve basit araçları tanıma ve kullanımı hakkında bilgiler verilmekte, canlı ve cansız varlıkları gözlemleme, doğal ve doğal olmayan malzemeleri inceleme gibi çeşitli basit deneyler yapılmaktadır.



*Resim 9: Altın Çocuklar Anaokulu, Fen Etkinliği*

Hareket etkinlikleri, yabancı dil etkinlikleri, modern dans ve bale etkinlikleri, mutfak etkinlikleri (birlikte pasta, reçel, turşu yapma gibi), belirli gün ve haftalar için düzenlenen program etkinlikleri de okulda yapılan diğer önemli etkinlik türleri arasındadır.



*Resim 10: Altın Çocuklar Anaokulu, Yabancı Dil Etkinliği*

### ***Berlin Fröbel Okulöncesi Eğitim Kurumundaki Etkinlikler***

Fröbel Kindergarten, 420 hektarlık büyük bir alanda Berlin'in güneydoğusunda Schönefeld havaalanına yakın Adlershof adında bir bölgede yer alır. Berlin Adlershof bölgesinin etrafında yaklaşık 814 firma, 14.200 çalışan, dünyanın en büyük 15 teknoloji ve bilim parkı ve 17 önemli araştırma merkezini içinde bulunduran Berlin Humboldt Üniversitesinin, öğrenim gören 6.700 öğrencisi vardır.

Anaokulunda 6-72 aylık arasındaki çocukların eğitimi için 90 kişilik yer vardır. Anaokulunun konseptini Reggio Emilio eğitim yaklaşımı oluşturur ve anadil öğretmenlerin yanı sıra interkültürel konseptte uygun İngilizce dilini oyunla edindiren yabancı İngiliz dili öğretmeni bulunmaktadır. Anaokulu bütün gün açık grup eğitim anlayışına göre çalışır.

Anaokulunun ebeveynleri için öğretmenlerin ve ailelerin birlikte konsültasyon ve işbirliği sağlayabilecekleri bir ortam sunulur. Burada anne baba ve çocuğu alıştırmaya, ebeveyn eğitimi kursları ve seminerleri ve bireysel soru ve problemlere ortaklık eden aile hizmetleri verilir.

Campus-Adlershofun Fröbel Aile Merkezi, Hans Schmidt Caddesi 14, 12489 Berlin S-Bahnhof Adlershof yakınında bulunur. Ulaşım koşulları kolaylıkla mümkündür, çalışanlar ve aileler için zor ve zahmetli değildir. Anaokulu geniş bir açık alana (bahçe) ve modern çocuk odalarına sahiptir.

Aileler ve çalışanlar için en uygun zaman dilimini kapsayan 6.00-19.00 saatleri arasında açıktır. Yazın kapanış saatleri değişiklik göstermez.

Fröbel Kindergarten eğitim yaklaşımı olarak Reggio Emilia ve Fröbel'in eğitim felsefesinden etkilenmiştir. İç mekan tasarımı Reggio yaklaşımına göre dizayn edilmiş ve materyaller buna uygun olarak seçilmiştir.

Reggio Emilia yaklaşımında asıl hedef, çocukların haklarını gözeterek onların potansiyelini en üst düzeye kullanmalarını sağlamaktır. Bu yaklaşıma göre çocuklara merak tabanlı eğitim verilir. Öğretmenlerin görevi çocuğa bilgiyi aktarması değil, çocukların öğretmenle birlikte bilgiyi yapılandırması söz konusudur (İnan Z., 2012, s. 5-15). Bu yaklaşıma göre , çocuk ve öğretmen arasındaki ilişkinin temelinde sevgi ve güven vardır, yaratıcılık ve aktivitelerin

temelinde çocuk vardır ve her çocuk kendi gelişimine katkı sağlar. Bunun yanı sıra öğretmen ve anne baba arasındaki ilişki eğitim partnerliği olarak karar verici rol oynar. Odaların dizaynı öğretmenlerin ve öğrencilerin isteğine göre tekrar değiştirilebilir şekilde tasarlanır. Doğa materyal köşeleri, çocukların hayal kurmasına ilham veren ilgi köşeleri ve oyun oynamaya elverişli zeminler bulunmaktadır. Temelde kendi ilgilerini kendileri belirleyen ve kendi karar veren çocuklar vardır. Çocuklar, “ne yapacağına, nerede yapacağına, kiminle ve ne kadar sürede yapacağına” kendileri karar verirler (Fröbel-Gruppe, 2010).

Okul içerisinde restoran, spor odası (Motorikraum), müzik, kitap okuma ve inşa odası (Bauraum), sanat ve deney atölyesi, rol ve tiyatro oyunları odası, dinlenme ve masa oyunlarının oynandığı odalar bulunmaktadır.

Fröbel Kindergartenda aile ile işbirliğine çok önem verilir. Birçok etkinliklere aileler de dahil edilir, böylece çocuk, aile ve öğretmen arasındaki ilişkiler güçlendirilmeye çalışılır. Sonja Damsch ile yaptığım görüşmelere göre; kurum, aile-okul ilişkisinin aynı seviyede tutulmasına özen gösterir. Ne aile ne de okul üsttedir, ikisi de çocuk için eşit görevlere sahiptir. Okul tarafından çocuklar takip edilir ve varsa sorunları hakkında çocuklara bilgi verilir. Damsch, çocukların gelişimi hakkında okulda uygulanan etkinlikleri şu şekilde açıklar:

Senenin belirli zamanlarında çocuğun yetenek ve becerilerini ölçen kendi yaşına uygun bir gözlem formu doldurulur. Formun örnekleri Almancadan Türkçeye çevrilmiş hali ile ekler kısmında yer almaktadır. Bu gözlem formu, çocuğun motor becerileri, sil gelişimleri, görsel hafıza becerileri, konsantre olabilme becerileri ve odaklanma süresi hakkında bilgiler verir. Örneğin, şekil-renk, şekil-zemin, uzak-yakın, azlık-çokluk, uzunluk-kısalık kavramlarını algılayabiliyor mu? Formada ölçülen diğer beceriler ise matematiksel becerilerdir. Örneğin çocuğa belirli renk ve geometrik şekillerde cisimler gösterilir ve bunlar bir sıraya koyulur, bu sıra çocuğa gösterildikten sonra gözlerinin kapatılması istenir ve sıra içerisinden bir şekil öğretmen tarafından alınır. Çocuk gözlerini tekrar açtığında hangi şeklin ve hangi rengin eksik olduğu sorulur. Bir diğer etkinlik ise, uzunluk kısalık kavramı ile ilgilidir. Farklı boyutlarda çubuklar karışık halde masanın üzerine yayılır ve bu çubukların uzundan kısaya doğru sıralanması istenir.

Okulda her çocuk için Sprachlerntagebuch adında bir gelişim kitabı tutulur. Örneğin Sprachlerntagebuch von Emilia (Emilia'nın Günlük Gelişim Kitabı), ilk yaptıkları etkinlikler, bir etkinlik sonrasındaki hisleri, duyguları ve ne düşündüğü hakkındaki bilgiler, doğum günü ve alan gezilerindeki resimleri, kendisinin çizdiği aile resmi ve arkadaşlarıyla geçirdiği vakitler hakkında bilgi verir. Günlük yoklama listesi vardır ve çocukların okula giriş çıkışları, çocuğu okula kimin getirdiği ve okuldan kimin aldığı not edilir.

Doğum günü yıllık yemek listesi vardır. Bu listeye göre her çocuk, doğum gününün olduğu yemek menüsüne kendisi karar verir ve bu menü not edilir.

Verletzbuch/Drinnen Notfall olarak adlandırılan yaralanma ve acil durumlar kitabına, çocuk okulda ciddi derecede yaralandığında veya düştüğünde yapılan ilk müdahale, olayın nasıl gerçekleştiği, ilkyardıma hangi öğretmenin yaptığı ve ailesine olayı kimin bildirdiği not edilir.

Haftalık plan yapılır. Bu plana göre; hangi öğrenmenin kahvaltıdan, öğle yemeği ve ikindi kahvaltısından sorumlu olduğu, Morgenkreis denilen sabah etkinliğinin hangi öğretmen tarafından düzenlendiği, planlanan bir okul gezisi varsa hangi grupla hangi öğretmenin gideceği belirlenir.

Her çocuğun kendine özel bir kutusu bulunur. Çocuk, bu kutuya yaptığı etkinlikleri, resimleri koyarak muhafaza eder. Fröbel, bir doğa bilimcidir. Bu yüzden bahçedeki ve dışarıdaki oyun alanlarında çocuğun doğayı keşfetmesine olanak tanınır ve ortam hazırlanır. Örneğin okulun bahçesinde küçük bir uygulama bahçesi vardır ve bu bahçeye çocuklarla birlikte bitki ekilir ve çocuklar tarafında hasat edilir. Her hafta bir grupla orman gezisi yapılır. Çocukların doğayı keşfetmesine olanak tanınır.



*Resim 11:* Fröbel Kindergarten 4 yaş Grünwald Orman Gezisi

Fröbel Kindertarda, Reggio yaklaşımına göre dizayn edilmiş ilgi köşelerinde çocuklar, kendi seçimlerine göre etkinlikler belirler ve burada kendi hayal dünyalarına göre oyunlar tasarlayarak etkili zaman geçirirler. Bunlar fen ve deney etkinlikleri yapabilecekleri köşeler, ışıklı taşlarla inşa ettikleri masa etkinlikleri, tahta bloklar ve doğal taşlarla inşa edebilecekleri etkinlik köşeleri olarak sayılabilir.



*Resim 12:* Fröbel Kindergarten Fen ve İlgi Köşesi Etkinliği

Çocuklar isterlerse atölye ve sanat etkinliği odalarında istedikleri etkinliği tasarlayabilir. Masa oyunları oynayabilirler.



*Resim 13: Fröbel Kindergarten Sanat Etkinliği*

Çevre bilincinin aşılması için yapılan doğa etkinliği, belirli amaçlara göre dizayn edilmiş oyun etkinlikleri, drama ve tiyatro aracılığıyla yapılan yabancı dil etkinlikleri, alan gezileri etkinlikleri yapılan diğer etkinlikler arasında sayılabilir.



*Resim 14: Fröbel Kindergarten Doğa Etkinliği*





*Resim 15: Fröbel Kindergarten Oyun Etkinliği*

### ***Bir Etkinliği Planlama Örneği***

Bu çalışmanın amacı çocukların iletişim becerilerini geliştirmek, grup içinde iletişim kurmayı öğretmek, dilin kurallarından çok kullanımının önemli olduğunu vurgulamak ve rahat bir sınıf atmosferinde öğretilen dilin kullanımına olanak sağlamaktır. Böylece çocuğun dili aktif bir biçimde eğlenerek öğrenmesi sağlanacaktır. Bütün bu görüşlerden yola çıkarak uyguladığım bu çalışma Coşkun'un (2006) "Eğitsel Oyunlarla Dil Öğretimi" adlı kitabından esinlenerek hazırlanmıştır. Bu çalışmadan hareketle dil gelişimi için kritik dönem olan okul öncesi kurumlarında dil öğretiminin önemi bir kez daha vurgulanmış olacaktır. Böylece çocukların başka dillere karşı olan tutumları ve yetileri geliştirilecektir. Aynı zamanda aileler de yabancı dil öğretimine karşı olumlu yaklaşım geliştirebilecek ve yabancı dil bilmek konusunda bilinçli hale getirilecektir.

### ***Etkinliğin Hedefleri***

Bu etkinliğe katılan öğrenciler;

1. Anadili dışındaki dillerin önemini kavrarlar.
2. Aynı anda üç farklı dili (anadili Türkçe olmayan öğrenciler var) öğrenebilmenin zor olmadığını öğrenirler.
3. Üç farklı dilde cümleler kurabilirler.

4. Yirmi dört farklı hayvan isimlerini Türkçe, Almanca ve İngilizce telaffuz edebilir ve cümle kurabilirler.
5. Anadilleri farklı olan arkadaşları ile iletişim kurabildiklerinin farkına varabilirler.
6. Bu hayvanların özellikleri hakkında bilgi sahibi olurlar.
7. Hangi hayvanın nasıl ses çıkardığını taklit edebilirler.

### ***Kukla Canlandırma Oyununun Önemi***

Dil gelişiminin en hızlı seyrettiği dönem okul öncesi yaş dönemini (2-6 yaş) kapsamaktadır. Bireyin anadil gelişimi bu dönemde hız kazanmaktadır. Bununla birlikte ikinci bir dil öğrenme eğilimi de bu yaş çocuklarda bir yetiskinden daha fazladır. Bu yüzden bu dönemde ikinci bir dil öğretiminin üzerinde durulmasından yana olduğumu belirtmek isterim. Konuşma becerisi yeni gelişmekte olan bu yaş çocuklarda henüz hiçbir okuma yazma eğitimi olmadığını göz önünde bulundurduğumuzda en etkili ve kalıcı öğretim aktif öğrenme ve eğitsel oyunlar yoluyla gerçekleştirilecektir.













Eğitsel oyunlar aracılığıyla dil öğretimi hem daha ilgi çekici olacak hem de daha eğlenceli hale gelecektir. Bu etkinlik esnasında öğrenciler arkadaşlarıyla daha rahat iletişim kurabilecek, çekingenler ve pasif öğrenciler aktif hale gelecek, kendilerini ifade edebilecek ve rol yapma becerisini geliştirebilecek. Ayrıca bu oyunda öğrenciler 24 farklı hayvan isminin Türkçe, Almanca, İngilizce karşılıklarını öğrenecek ve bu üç dilde cümle kurabileceklerdir.

### ***Kukla Canlandırma Oyununun Kuralları***













1. 24 adet resimli flaş kart öğretmen tarafından öğrencilere gösterilerek tanıtılır.
2. Resimlerdeki hayvanların özellikleri ve çıkardıkları sesler hakkında öğrencilerin bilgileri yoklanır ve bu özellikler hakkında konuşulur.
3. Kartlar yarım daire şeklinde oturan çocukların görebilecekleri şekilde ortaya düzenli sıralar halinde ters çevirerek konulur.
4. Öğrencilere oyunun kuralları öğretmen tarafından anlatılır.

5. Sınıf mevcuduna göre öğrenciler 2'şer gruplandırılırlar. (12 kişilik bir sınıfta 2'şer kişilik 6 grup oluşturulur ve her bir gruba 4 resim her öğrenciye 2 resim verilir).
6. Her grup sırayla gelir ve ortada ters şekilde duran flaş kartlardan bir tane alır.
7. Herkes flaş kartlarını aldıktan sonra oyun başlar.
8. Gruplar sırayla önceden hazırlanmış kukla sahnesinin arkasına geçer ve öğrenciler tarafından hazırlanan kuklayı alır. Sonra elindeki flaş kartın hangi hayvana ait olduğuna bakarak o flaş kartı diğer gruplara kukla aracılığıyla anlatmaya çalışır.
9. Hangi hayvanın anlatıldığını tahmin eden gruplar söz alarak cevaplarını söyler.
10. Cevap doğru ise flaş kartı anlatan öğrenci flaş kartta hangi hayvan olduğunu üç dilde cümle kurarak tekrar eder. Örneğin: Benim adım arı, My name is bee, Mein Name ist Biene.
11. Cevap yanlış ise grup arkadaşı diğer gruplara hayvanın özellikleri hakkında ipucu vererek tahmin etmelerine yardım eder.
12. Oyun bütün gruplar bitene kadar bu şekilde tekrarlanır.
13. Bütün gruplar flaş kartlarını anlattıktan sonra en çok hayvan ismini doğru tahmin eden grup belirlenir.
15. Etkinliğin sonunda flaş kartlar tek tek gösterilir. Öğretmen etkinliğin bittiğini bildirir ve öğrencilere teşekkür eder (Kavak, 2015).

Sözcük Listesi / Wortliste / Word List / Hayvanlar / Tiere / Animals (a)

Nr.	Bild	Türkçe	Deutsch	English
1		Arı	die Biene	Bee
2		Aslan	der Löwe	Lion
3		At	das Pferd	Horse
4		Balık	der Fisch	Fish
5		Çekirge	die Heuschrecke	Grasshopper
6		Eşek	der Esel	Donkey
7		Fare	die Maus	Mouse
8		Fil	der Elefant	Elephant
9		Horoz	der Hahn	Cock
10		İnek	die Kuh	Cow
11		Karınca	die Ameise	Ant
12		Keçi	die Ziege	Goat

Sözcük Listesi / Wortliste / Word List / Hayvanlar / Tiere / Animals (b)

Nr.	Bild	Türkçe	Deutsch	English
13		Kedi	die Katze	Cat
14		Kelebek	der Schmetterling	Butterfly
15		Koyun	das Schaf	Sheep
16		Köpek	der Hund	Dog
17		Kurt	der Wolf	Wolf
18		Kuş	der Vogel	Bird
19		Maymun	der Affe	Monkey
20		Tavşan	der Hase	Rabbit
21		Tavuk	das Huhn	Chicken
22		Timsah	das Krokodil	Crocodile
23		Yılan	die Schlange	Snake
24		Zürafa	die Giraffe	Giraffe

*Etkinliğin / Dersin Akış Şeması (Tablosu)*

Aşama	Süre	Etkinlik Yönlendiricisinin Davranışları	Katılımcıların Davranışları	Yöntem/Teknik	Araç- Gereç
1	5 dk.	Öğretmen,” Hayvanların nasıl sesler çıkardığını biliyor musunuz çocuklar? “ sorusu ile derse giriş yapar.	Öğrencileri öğretmenin sorusunu cevaplarlar.	Soru-Cevap	
2	5 dk.	Öğretmen hayatımızın birer parçası olan hayvanların Türkçe, Almanca ve İngilizce karşılıklarını öğreneceğiz der ve eğitsel amaçlı oyunu anlatır.	Oyun gereçleri ve tanıtımı	Oyun	Kukla, flaş kartlar
3	15 dk.	Öğretmen, oyun ortamını hazırlar ve flaş kartları öğrencilere tanıtarak oyunu başlatır.	Oyunun oyunması	Eğitsel oyun	Flaş kartlar
4	5 dk.	Öğretmen, öğrencilere flaş kartlarda gösterilen hayvanlarla ilgili İngilizce şarkı dinletir.	Öğrenciler şarkıyı dinlerler ve şarkıya eşlik ederler.	Müzik ve sınıf içi dans gösterisi	Müzik çalar

5	25 dk.	Öğretmen, öğrencilere birlikte bir kukla yapacaklarını söyler, kukla yapım aşaması için ortamı hazırlayarak kukla yapımına geçer.	Öğrenciler etkinliğin yapılacağı ortamın hazırlanması için öğretmene yardım ederler.	Eğitsel oyun	Kukla, atık materyaller(ip, Çorap)
6	20 dk.	Öğretmen, oyunun kurallarını anlatır ve gerekli açıklamaları yaparak oyunu başlatır.	Öğrenciler taklit edecekleri hayvanları seçer ve yerlerine geçerek sırasının gelmesini bekler.	Eğitsel oyun	Kukla sahnesi, kukla
7	5 dk.	Öğretmen oyun bittikten sonra hangi kelimelerin akılda kaldığını belirlemek için genel bir değerlendirme yapar. Eksik ve hatalı öğrenmeleri düzeltir.	Akılda kalan hayvan isimlerinin Türkçe, Almanca ve İngilizce olarak söylenmesi	Soru-cevap	Flaş kartlar
8	Öğretmen etkinliğe katılan öğrencilere katılımlarından dolayı teşekkür eder ve dersi sonlandırarak bir sonraki etkinlik tarihini bildirir.				
Toplam Süre: 80 Dakika					

### ***Kukla Canlandırma Oyununun Değerlendirilmesi***

Değerlendirme, öğrenme ve öğretme etkinliğini belirlemek amacı ile yapılan eğitimle ilgili verilerin toplanmasını ve yorumlanmasını içeren çok aşamalı, sistematik bir süreçtir. Dil öğretiminde uygulanan etkinliklerin değerlendirilmesi birçok yolla sağlanabilmektedir. Gözlem sırasında etkinlik yönlendiricisi şu soruları göz önünde bulundurmalıdır:

1. Flaş kartlar yapılan etkinliğe uygun mu?
2. Etkinlik sırasında kullanılan flaş kartlar üzerindeki hayvan figürleri çocuklara hitap ediyor ve ilgilerini çekiyor mu?
3. Öğrenci, etkinliğin sonunda 24 hayvan isminin Türkçe, Almanca ve İngilizce karşılıklarını biliyor mu?
4. Eğitsel oyun, öğrencilerin dil eğitimine katkı sağlıyor mu?
5. Eğitsel oyunda etkili bir iletişim gerçekleşiyor mu?
6. Eğitsel oyunda grup bütünlüğü elde ediliyor mu?
7. Öğrenci kelime öğrenimine karşı ilgi duyuyor mu?
8. Öğrenciler etkinlik esnasında oyun kurallarına dikkat ediyor mu?
9. Eğitsel oyunu uyumlu bir biçimde uygulama disiplini oluşturuluyor mu?
10. Öğrenciler kelimeleri telaffuz edebiliyorlar mı?
11. Öğrenciler hayvanları tanıyabiliyor ve özelliklerini doğru ifade edebiliyor mu?
12. Kukla yardımıyla iletişim kurmakta zorlanıyor mu?
13. Kukla yapımı öğrencilerin motor becerilerinin gelişimine katkı sağlıyor mu?
14. Öğrenciler kuklayı kullanmakta güçlük çekiyorlar mı?
15. Öğrenciler öğrendikleri kelimelerle ilgili basit cümleler kurabiliyorlar mı?



### ***Kukla Canlandırma Oyununun Sonuç ve Önerileri***

Bu etkinlikte uygulanan eğitsel oyunun amacı, çocukta ifade özgürlüğünü geliştirmek, kendine olan özgüvenini ve arkadaşları ile olan iletişim becerisini artırmak, yabancı dile merak uyandırmak, yabancı dil öğretimini ilgi çekici ve eğlenceli hale getirmektir. Ayrıca dil öğretiminde sözcük dağarcığını genişletmek ve cümlede öğrenilen bilginin kalıcılığını artırarak öğrencinin yaratıcılığına katkıda bulunmaktır. Oyun esnasında öğrenciyi daha da aktif hale getiren taklit ve ses çalışmaları el ve beden koordinasyonunun sağlarken jest ve mimiklerinin kullanımını da aktif hale getirmektedir. Böylece öğrenci hem bir gruba hitap etmeyi öğrenir hem de konuşma becerisinin gelişmesine katkıda bulunur.

Çocuklar bu oyun aracılığıyla grup içinde hareket etmeyi, arkadaşları tarafında anlatılanları dinlemeyi, söz istemeyi, sırası geldiğinde konuşmayı ve sırasını beklemeyi öğrenecekler. Ayrıca çocuk birlikte uyum içinde hareket etmeyi, öz disiplinini sağlamayı, grup başarısına katkı sağlamayı öğrenerek motivasyonunu ve heyecanını artıracaklar. Oyun yardımıyla çocuk bir yandan eğlenirken, diğer yandan yaparak yaşayarak öğrenmenin zevkine varacak ve klasik eğitim metotlarının dışında aktif olabildiği, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamında bulunmuş olacak.

Bu eğitsel oyun etkinliğinin sonunda da hedeflene amaca genel olarak ulaşıldığı gözlenmiştir. Öğrenciler oyun esnasında hem eğlenmiş hem de pasif ders ortamından kurtularak öğrenciyi aktif hale geçiren bir ders ortamına kavuşmuştur. Bu esnanda kendilerine olan öz güven ve arkadaşları arasındaki iletişimde ciddi manada fark gözlenmiş derse daha istekli hale gelmişlerdir. Aynı zamanda kullanılan materyallerin canlılığı, öğrenciler tarafından ilgi çekici olması ve bazı materyallerin yapımında öğrencilerin katkılarının olması da dersi daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirmiştir.

Oynayarak çevresiyle ilgilenmek insani temel bir gereksinimdir. Çocuk oyun yoluyla kendisini ve çevresini tanımak için bir dizi olanakla tanışır. Oyun, sosyal ilişkileri en iyi şekilde öğrenmeye, yaratıcılığı geliştirmeye ve çevre şartlarına uymaya ilişkin olanaklar sağlar. Oyun öğrenmek bu nedenle dersin bir hedefidir (Coşkun,2006, s. 10).

Gerek oyunun öğrenmeyi güdülemesi, gerekse kullanılan materyal çeşitliliğinin öğrencinin derse ilgisini çekmesi, derse katılımını ve öğrencinin motivasyonunu artırması nedeniyle öğretmenin bu tür ders içi aktiviteleri sık sık düzenlemesi ve materyal gelişimine katkıda bulunması önem arz etmektedir. Coşkun'un (2006) "Oyunlarla Dil Öğretimi" kitabında da belirttiği gibi; materyalleri kullanan çocuklar materyaller konusunda bilgi edinirler, cisimlere ve eylemlere anlam verirler, mekanları kullanma ve şekillendirme becerileri gelişir.

### ***Berlin Fröbel Okulöncesi Eğitim Kurumunda Uygulanan Çalışma***

Yapılan araştırmalara göre çocuğun ilk öğrendiği hareket biçimlerinden birisi el-göz koordinasyonudur. Eller ve gözler arasındaki bu hareket birlikteliği çok karmaşık olduğundan mükemmelleşmesi de zaman ister. Uzmanlar insan beyninin gelişmesini ellerin hareketlerdeki dengesi ile bağlantılı bulmaktadır. Bu durumun insan yaşamındaki başlangıcı ise ilk çocukluk dönemine rastlar (URL20).

Oyun, çocuklar için gerçek bir ihtiyaçtır ve çocukların bedensel, psikolojik, sosyal ve bilişsel gelişimi açısından oldukça önemlidir. Bütün gelişim alanlarında hızlı bir öğrenme süreci içinde olan okul öncesi dönem çocuklarının en büyük öğrenme aracı oyundur. Öğrenmenin, bireyin içinde bulunduğu gelişim döneminin ışığında hazırlanmış materyaller kullanıldığında anlamlı ve kalıcı olduğu düşünüldüğünde oyuncak seçiminin de ne kadar önemli husus olduğu tekrar açığa çıkmaktadır (Namlu, 2005).

Dünyanın hemen her yerinde eğitici oyun kartları (flash cards) çocukların yaratıcılığını ve gelişimini desteklemek amacıyla en başta tercih edilen oyun ve oyuncaklar arasında gösteriliyor. (URL21 )

Eğitici kartlar, yapbozlar ve bloklar gibi materyaller okul öncesi dönem çocuklarının özellikle bilişsel ve psiko motor gelişimlerini desteklemesinden dolayı uzmanlar tarafından ailelere tavsiye edilen başlıca oyuncaklar arasındadır. Oyunlar akıl yürütme, dikkat, hafıza, görsel algı ve yaratıcılık gibi bilişsel gelişimin alt alanlarını destekliyor.

Çocuklarla birlikte oynama fırsatı veren, basit kuralları olan kart oyunları gibi oyuncaklar, çocukların parmak, el kaslarının gelişimini ve el-göz

koordinasyonunu desteklemenin yanı sıra birçok kavramı çocukların farkında olmadan kazanmasını sağlar

Eğitici oyunlar hazırlanırken kavramların karmaşık olmaması, çocuğun ister tek başına ister arkadaşlarıyla birlikte grup halinde rahatlıkla oynayabileceği, hafif ve kolay toplanabilir ürünler olmasına önemlidir. (Namlu, 2005).

Bilimsel temelli birçok kaynakta bahsedildiği gibi çocuğun gelişimi üzerindeki önemini dikkate alarak bir kelime kartı oyunu hazırladım ve Berlin Fröbel Kindergarten’da uyguladım.

### **Oyunun Amacı**

1. Dil gelişimine katkı sağlamak
2. Yaratıcılıklarını geliştirmek
3. Bilmedikleri hakkında fikir yürütmelerini sağlamak
4. Konu hakkındaki düşüncelerini desteklemek ve fikir üretmelerinde yardımcı olmak
5. Kelimelerin anlamını öğrenirken aynı zamanda o kelimeye ait kavram özelliklerinin de farkına varmalarını sağlamak.

### **Etkinliğin Uygulanması**

1. 24 flaş karttan oluşan resimler tek tek öğrencilere gösterilir ve hakkında konuşulur.
2. Kartlar masaya resimleri görünür şekilde koyulur.
3. “Hangi hayvan olmak isterdin?” ve “Neden ?” sorusu ile çocuğun ön bilgileri yoklanır (Çocukların bu sorulara verdikleri cevaplar Ek1’dedir).
4. Kartları resimli tarafları görülmeyecek şekilde masaya ters çevrilir.
5. Çocuklardan biri ortadan bir kart çeker.
6. Kartı arkadaşına göstermeden rol oyunu ile hangi hayvan olduğunu anlatmaya çalışır (pantomim ,jest mimik ya da ses taklidi kullanabilir).
7. Diğer çocuk hangi hayvanın anlatıldığını tahmin etmeye çalışır.
8. Tahmin eden çocuk ortadan yeni bir kart çeker ve oyun böyle devam eder.

9. Her kart tahmininden sonra kelimler Almanca, İngilizce ve Türkçe olarak seslendirilir.

### İkinci Oyun Etkinliğinin Uygulanması

1. Bir karton üzerine 3 çark oluşturulur.
2. Birinci çark hayvanların beslenme şekillerini anlatır (Etçil, otçul, hem etçil hem otçul).
3. İkinci çark hayvanların yaşam alanlarını anlatır (Ormanda mı yaşarlar, evde mi ya da yakın çevremizde mi?).
4. Üçüncü çark ise öğrenilmesi hedeflenen üç dili (Almanca, İngilizce, Türkçe) gösterir.
5. Resimleri görülmeyecek şekilde masa üzerine ter çevrilmiş flaş kartlar ortadan çekilir ve o hayvanın özelliklerine göre çarklardaki oklar sırasıyla doğru resmin üzerine çevrilir.
6. Çarkları doğru şekilde tamamlayan kartlar köşelerde duran çubuklara asılır.
7. Oyun sonunda hangi takımın en çok kart topladığı sayılır.

### Ekler

**Yannik:** ich möchte Grashopfer sein, weil er so weit hüpfen kann.

**Tim:** Löwe, weil er gefährlich ist.

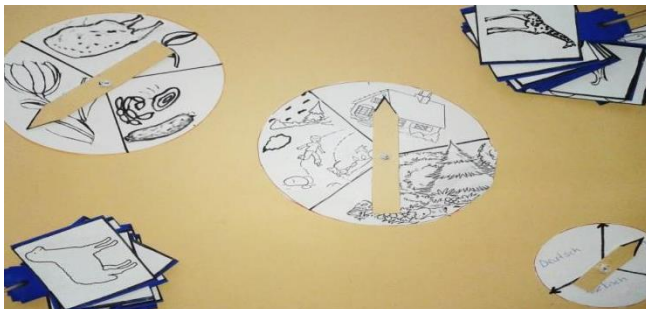
**Noel:** Schlange, weil sie jemanden fassen kann.

**Emilia:** Pferd, weil sie schnell galoppieren.

**Luca:** Krokodil, weil sie gefährlich wie die Löwen sind.

**Janni-Kube:** Wolf, weil er stark wie ein Löwe ist.

**Jannes:** Böser-Affe, weil der klettern kann.



## **Dördüncü Bölüm**

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

#### **Tartışma**

Bu bölümde, yapılan diğer karşılaştırma çalışmalarına göre hangi benzerliklerin tespit edildiği ve bu çalışmalardan farklı olarak hangi bulgulara ulaşıldığı hakkında bilgi verilecektir. Türkiye ve diğer ülkeler arasında yapılan birçok program karşılaştırma çalışmasına ulaşılmıştır. Bununla birlikte, alan yazın taramasında Almanya ve Türkiye eğitim sistemleri hakkında yapılan birçok tez, makale çalışmalarına ulaşılmıştır. Fakat literatür incelendiğinde, yapılan çalışmaların hepsinde okulöncesi eğitim karşılaştırmalarının ayrı bir çalışma olarak değil, diğer okul kademeleri veya okul programları karşılaştırması yapılırken alt başlıklar halinde incelendiği görülmüştür.

Gürkan ve Ültanır (1992), Türkiye ve Almanya'daki okulöncesi eğitim sistemlerini incelemiş ve okullaşma oranları hakkında verdiği bilgiye göre yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde farklı bulgulara rastlanmıştır. Buna göre diğer çalışmalarda, Almanya'da okulöncesi alanda okullaşma oranının bazı eyaletlerde neredeyse %100'e yakın olduğu görülmüştür.

Kilimci (2006), Almanya, Fransa ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme programlarını karşılaştırmış, bu ülkelerdeki okulöncesi eğitim sistemlerine de değinmiştir. Çalışmanın sonucuna göre öğretmen yetiştirme programlarında, Türkiye'nin diğer ülkelere göre daha fazla alan dersi verdiği ve mezun olan bu öğrencilerin öğretmenliğe daha hazırlıksız ve tecrübesiz başlamaktadır. Oysa Almanya, İngiltere ve Fransa'da alan derslerinden çok uygulama çalışmalarına ağırlık verildiği tespit edilmiştir.

İlter ve Er (2007), çalışmalarında erken yaşta yabancı dil eğitimine değinmiş ve yabancı dil eğitimi okulöncesi dönemde başlarsa çocukların yabancı dili anadil rahatlığıyla öğrenebileceğini belirtmişlerdir.

Aynı şekilde Haznedar'a (2003) göre erken yaşta yabancı dil eğitiminin çocukların olayları algılama sınırlarını genişleteceği, farklı kültürleri tanıyarak kendi kültürünü daha iyi anlayacağını vurgulamıştır.

Yıldırım (2008), Avrupa Birliği Ülkeleri ve Türkiye’de okulöncesi eğitimin karşılaştırmasını yapmış ve Avrupa Birliği ülkelerinde okulöncesi eğitim zorunlu olmamasına rağmen okullaşma oranının Türkiye’den daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Seçer, Çeliköz ve Kayılı (2010) okulöncesi öğretmenliği uygulamalarında yaşanan sorunlar hakkında yaptıkları çalışmalarda, tıpkı Kilimci (2006) gibi öğretmen adaylarının rehber öğretmenleri görüşüne göre uygulama eğitim sürelerinin daha uzun olması gerektiğini vurgulamıştır.

Okulöncesi eğitim kurumlarının sistemli olarak Türkiye’de başlaması Derman ve Başal’ın (2010) yaptığı çalışmalarla benzerlikler göstermektedir.

Erginer (2012, s. 283) Avrupa Birliği Eğitim sistemlerinin Türkiye eğitim sistemleriyle karşılaştırması çalışmasında; 1998 yılı okulöncesi okullaşma oranlarını 2000 yılı Eurydice raporuna göre, Almanya’da 4 yaş için %78, 5 yaş için %88 şeklinde vermiştir.

Bu oran 2005 yılı Eurydice raporuna göre ise, 2003 yılı okulöncesi okullaşma oranının Almanya’da 4 yaş için %83,8 ve 5 yaş %89,8 şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

Ulutaş (2012), eğitim ortamlarındaki fiziksel özelliklerin çocukların motivasyon, algı gibi özelliklerini etkilediğini tespit etmiştir.

Çalışandemir’e (2014) göre okulöncesi eğitim programları, hazırlandıkları dönemin koşullarına göre nitelikli eğitim programları olarak görülseler de aslında tek ve mükemmel bir eğitim programı olmadığı görülmektedir. Bu yüzden eğitim programlarının değerlendirilmesi ve eksikliklerin bir sonraki programa dahil edilmesi önemlidir.

Özsırkıntı, Akay ve Bolat (2014), okulöncesi öğretmenlerin okulöncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerini Adana örneği ile incelemişler ve programı uygulama noktasında yetersiz bulmuşlardır. Buna göre, kazanım ve göstergelerin açık bir şekilde yazılmasının, öğretmene programın başarıyla uygulanması sürecinde yardımcı olacağı yargısına ulaşmışlardır.

## Sonuçlar

Bu çalışmada Türkiye ve Almanya'daki okulöncesi eğitim programları incelenmiştir. Okulöncesi eğitim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi sonucu programlar değerlendirilmiş ve toplanan veriler ışığında Türkiye'deki okulöncesi eğitim programına dönük önerilerde bulunulmaya çalışılmıştır. Bu karşılaştırma çalışmasının sonucunda şu sonuçlar çıkarılabilir.

1.

Araştırmanın birinci alt amacı olan Türkiye ve Almanya'daki okulöncesi eğitim programı karşılaştırıldığında amaçlar bakımından benzer özellikler göstermekle birlikte; Türkiye okulöncesi eğitim programında, farklılık olarak özellikle çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlama konusunda vurgu yapıldığı dikkati çekmektedir. Programların felsefesi ise Almanya'da Fröbel ve Reggio Emilia, Türkiye'de Montessori ve High Scope Yaklaşımlarına dayandığı söylenebilir.

Türkiye'de okulöncesi eğitim programlarındaki alan çalışması faaliyetleri, ders sayısı çokluğu ve konuların verilmiş şekli yeterli olmasına rağmen; Türkiye'deki okulöncesi eğitim programının, Almanya'daki okulöncesi eğitim programına göre uygulama açısından pek çok eksiklikleri vardır.

Türkiye'de okulöncesi kurumları Milli Eğitim Bakanlığına ve Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı iken, Almanya'da Federal Eğitim, Bilim, Araştırma ve Teknoloji Bakanlığı'na aittir.

Türkiye'de okulöncesi eğitim tek bir programa göre yürütülür, Almanya'da ise eğitim programları eyaletlere göre farklılıklar gösterebilir.

Okulöncesi eğitimin tarihi gelişimine bakıldığında büyük farklılıklar görülmüştür. Türkiye'de okulöncesi eğitim II. Meşrutiyet dönemindeki Sıbyan Mekteplerine dayanmasına rağmen, tam olarak Cumhuriyetin ilanından sonra batıdakine benzer uygulamalara geçilmiştir. Cumhuriyetin ilan edildiği 1923 yılında Türkiye'de yaklaşık 80 okulöncesi eğitim kurumu bulunmaktadır. Türkiye'de okulöncesi eğitim ile ilgili önemli gelişmelerin 1960 yılından sonra

dikkati çektiğini ve kurumsal eğitim bakımından yavaş da olsa, kademe kademe önemli hareketlerin başladığı bu yıllarda görmekteyiz. Almanya’da ise okulöncesi eğitim temelleri 18. yüzyılda atılmış ve Fröbel gibi ünlü felsefecilerin bu alandaki çalışmalarıyla bu alanda yapılan faaliyetler hız kazanmıştır. Yani bakıldığında Türkiye’deki okulöncesi eğitimin sistemli olarak başlaması 50-60 yıllık bir geçmişe, okulöncesi eğitim kurumlarının sayısının artışı ise 2008 yılından sonrasına yani 7 yıllık bir zaman dilimine dayanırken, Almanya’da okulöncesi eğitimin kurumsallaşmasının kökeni 19. yüzyıla, yani 200 yıllık bir geçmişe dayanmaktadır.

2.

Araştırmanın ikinci alt amacı olan okulöncesi öğretmen eğitimi koşulları incelendiğinde, araştırılan ülkelerdeki okulöncesi öğretmen yetiştirme programları arasında farklılıklar görülmüştür. Türkiye’de okulöncesi öğretmen olabilmek için 4 yıllık üniversite eğitimi şartı aranmaktayken, Almanya’da 2 ya da 3 yıllık mesleki eğitim alınarak okulöncesi öğretmeni olunabilmektedir.

Her iki ülkede de bu süreçler içerisinde alınan eğitim; uygulama, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisini kapsar. Almanya’da okulöncesi öğretmen eğitimi programlarında uygulamaya ağırlık verilmektedir ve alınan dersler ilk yılda (iki yarıyıl), “İletişim ve Toplum - Teori ve Pratikte Sosyal Pedagog- Yaratıcı Müzik, Oyun ve Hareket - Çevre ve Sağlık - Organizasyon, Hukuk ve İdare” olarak dört temel başlık altında toplanmaktadır. Dersler detaylı olarak ek 4’te incelenebilir. Türkiye’de ise daha çok teorik derslere yer verilir ve alan dışında seçmeli dersler bulunmaktadır. Dersler detaylı olarak ek 3’te incelenebilir.

3.

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan okulöncesi eğitim kurumlarında sağlık ve beslenme konusunda yapılan araştırmalar sonucunda Almanya’nın bu konuda çok daha hassas davrandığı görülmektedir. Türkiye’de okulöncesi kurumlarda daha çok temizlik konusu üzerinde durulurken, her ne kadar çocukların doğal beslenmesi teşvik edilse de, beslenme ve çocuk sağlığı daha yüzeysel konular olarak okulun görevleri arasında bulunur. Almanya’da çocukların özellikle beslenmesi konusunda bol su içmesi ve hareket etmesi hususlarına dikkat edilir. Çocuklar özellikle tatlı ve yağlı yiyeceklerden uzak tutulur.



Ayrıca çocukların korunmasına yönelik tedbirler incelendiğinde, Türkiye'deki okulöncesi eğitim kurumları incelendiğinde çocuğa yönelik resmi bir çocuk koruma sözleşmesi bulunmamaktadır. Almanya'daki okulöncesi eğitim kurumlarında okula başlayan stajyer ya da asil her öğretmen çocuk koruma sözleşmesini imzalamak zorundadır. Sözleşmenin içeriğinde çocuğa verilecek herhangi bir maddi veya manevi zararın doğuracağı sonuçlara yönelik tedbirler bulunmaktadır. Taciz veya şiddet gibi ağır olaylara karşı çocukların korunacağı ve çocuklarla temas konusunda nelere dikkat edilmesi gerektiği sözleşme metninde açık ifadelerle anlatılmaktadır.

4.

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan, araştırılan ülkelerde okulöncesi eğitim kurumlarında kullanılan materyaller incelendiğinde, her iki ülkede de kullanılan materyallerin ve materyallerin kullanım amaçlarının benzerlikler gösterdiği görülmüştür. Fakat Türkiye'de alt sosyo-ekonomik düzeye sahip yerlerdeki okulöncesi eğitim kurumlarının materyal konusunda eksiklikleri olduğu görülmektedir.

Araştırılan ülkelerde fiziki mekân özellikleri incelendiğinde, iki ülkenin de fiziki mekanlar ile çocukların gelişimi arasında önemli bir ilişki olduğunu düşündükleri ve okulları buna göre dizayn ettikleri görülmüştür. İki ülkede okullarda hangi eğitim yaklaşımını uyguluyorsa okuldaki iç ve dış mekan tasarımını bu yaklaşımın niteliklerine göre dizayn etmeye çalıştığı görülmüştür.

5.

Araştırmanın beşinci alt amacı olan, okul-aile ilişkisi incelendiğinde her iki ülkede de okulöncesi eğitimin aileler tarafından desteklenmesi önemli görülmüştür. Her iki ülkede de aile katılımının amacı, okulda yürütülen programın evde desteklenmesini sağlamak ve öğretimi daha etkili hale getirmektir. Türkiye ve Almanya aile katılımı okul aile işbirliği konusunda karşılaştırıldığında Almanya'da ailelerin okul etkinliklerine daha fazla katılımının olduğu görülmekte ve okulöncesi eğitimin Alman aileler tarafından daha fazla önemsendiği sonucu çıkarılabilir. Türkiye'de ise, okulöncesi eğitim halen bir eğitim kurumu gibi görülmemekte ve okulöncesi eğitim kurumları aileler tarafından bakıcı kurum niteliği taşımaktadır.

Araştırılan ülkelerde yabancı dil eğitimi incelendiğinde iki ülkede de okulöncesi kurumlarda yabancı dil öğretiminin zorunlu olamadığı sonucuna varılmıştır. Fakat Eurydice raporlarına göre, Belçika'nın Almanca konuşulan topluluğunda çocuklara yabancı dil öğretiminin 3 yaşından itibaren zorunlu olduğu görülmüştür. Türkiye ve Almanya'da yabancı dil öğretiminin, okulöncesi dönemde programda yer almamasına ve zorunlu olmamasına rağmen çoğu özel kurum tarafından verildiği sonucuna varılmıştır.

6.

Araştırmanın altıncı alt amacı olan Avrupa Birliği standartlarına bakıldığında, araştırılan ülkelerde Avrupa Birliği standartlarının Almanya'da sağlandığı ve okulöncesi eğitimin zorunlu olmamasına rağmen okullaşma oranının çok yüksek olduğu görülmektedir. Avrupa Birliğine üyelik süreci halen devam etmekte olan Türkiye'de ise okulöncesi kurumlarda gittikçe Avrupa Birliği standartlarına uygunluğun daha da önem kazandığı fakat okullaşma oranı konusunda hala çok gerilerde olduğu görülmektedir.

7.

Araştırmanın yedinci alt amacı olan okulöncesi kurumlarına alınma koşulları, değerlendirme kriterleri ve ilkokula kabul şartları incelendiğinde; araştırılan ülkelerde çocukların okula kabulü için herhangi bir özel şart aranmaz. Her iki ülkede de dili, dini, ırkı ne olursa olsun çocuğun okula gitme hakkı vardır.

Araştırılan ülkelerdeki okula kabul yaşı, okulların bağlı bulunduğu kurumlar, öğretmenlerin çalışma koşulları benzerlik göstermektedir. İki ülkede de okulöncesi eğitim isteğe bağlıdır ve paralı ya da parasız olanları vardır. Fakat Almanya'da okulöncesi eğitim kurumları belediyeler ve kiliseler tarafından desteklenir ve aile çok az miktarda para öder. Türkiye'de okulöncesi eğitim kurumlarının herhangi bir kuruluş tarafından desteklenmemesi ailelerin okula ödedikleri ücret miktarının çok fazla olmasına neden olmaktadır. Bu durumun ülkemizde okulöncesinde okullaşma oranının düşük olmasına yol açtığı söylenebilir.

Almanya'da, öğrencilerin okula hazır oluşu öğretmenler tarafından değerlendirilmekte, öğrenci gelişimini düzenli olarak değerlendirip rapor etmektedirler. Bu değerlendirmeler öğretmenlerin öğrenci gelişimini tanımlama,

işlerini planlama ve okula güven geliştirmede katkıda bulunur. Türkiye’de ise öğrenci gelişimi konusunda dosya oluşturulmakta fakat düzenli olarak rapor tutma ve öğrenci değerlendirme konusuna yeterince önem verilmemektedir.

Türkiye’de okulöncesi eğitim kurumlarında çocukların gelişimini takip etmek için, “Psikomotor Gelişim, Sosyal-Duygusal Gelişim, Dil Gelişimi, Bilişsel Alan, Öz bakım Becerileri” olmak üzere beş gelişim alanında gelişim gözlem formları takip edilir. Gelişim alanları, ek 1’de detaylı olarak incelenebilir. Almanya’da ise gelişim takibi her yaş grubuna ayrı olarak daha detaylı başlıklar halinde incelenir ve her gelişimin takibi için öğretmen tarafından çocuğa o gelişim alanına yönelik testler uygulanır. Gelişim formu detaylı olarak ek 2’de incelenebilir.

Araştırılan ülkelerde ilkokula geçiş kriterleri incelenmiş ve bazı farklar olduğu sonucuna varılmıştır. Türkiye’de ilkokula geçişte herhangi bir test uygulanmamaktadır ve okula başlama yaşı 5’tir. Fiziki olgunluğu konusunda eksik görülen çocuklar ailelerinin isteğiyle 5 yaşında olduğu halde bir yıl okula geç başlatılabilir. Almanya’da okula başlama yaşı 6’dır. Okula başlayan her öğrenciye, okula alma testi uygulanır. Çocuklar, okula alınırken bir hazırlık testinden geçirilerek okula alınır ve bu testlerde genellikle dil becerileri ölçülür.

Tablo 4

*Türkiye ve Almanya'daki Programların Farklı Değişkenler Açısından Karşılaştırma Tablosu*

Okulöncesi Eğitim	Türkiye	Almanya
Yaş grubu	Anaokulu: 36-66 aylık Ana sınıfı: 48-66 aylık	Kindergarten(anaokulu):3-4 Vorklasse (anasınıfı): 5 yaş
Okulöncesi eğitimin amacı	Çocuğun gelişimini bir bütün olarak desteklemek, temel alışkanlıklar kazandırmak, toplumsal değerleri ve vatan sevgisini kazandırmak, anadilini güzel kullanmak gibi gelişimsel, eğitici ve toplumsal amaçları içermektedir.	Almanya'da okulöncesi eğitimin asıl amacı toplumun sorumlu bir üyesi olarak çocuğun gelişimine yardımcı olmaktır.
Bağlı bulunduğu kurumlar	Milli Eğitim Bakanlığı ve Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu	Eğitimden Bilim Araştırma ve Teknoloji bakanlı sorumlu. Okulöncesi eğitim kurumları ise kiliseler, dernek ve belediyelere bağlıdır.
Özel ve resmi kurum oranı	Okulöncesi eğitim kurumlarının %92'i resmi, %8'i özel kurumlardır.	%86'sı kamu kuruluşları, %16'sı kiliseler, dernekler tarafından açılır.
Okullaşma oranları	2008 verilerine göre; %33	2003 verilerine göre; %89,8
Eğitim süresi	Yarım ve tam gün şeklinde eğitim verilir.	Yarım ve tam gün şeklinde eğitim verilir.
Eğitim programı	Ülke genelinde tek bir programa bağlı şekilde eğitim faaliyetleri sürdürülür.	Her şehrin bağlı bulunduğu eyaletlere göre eğitim programları değişebilir.
Zorunlu olup olmadığı	Zorunlu değil	Zorunlu değil
Okulöncesi eğitim ücretleri	Özel kurumlarda ücretli, resmi kurumlarda ise ücretsizdir. Resmi kurumlarda veli sadece özel çocuğun ihtiyaçlarını öder.	Ücretli ve ücretsiz eğitim veren okullar vardır. Ücretli okulların masraflarının büyük çoğunluğu bağlı bulunduğu kurum tarafından karşılanır.

Tablo 5

*Türkiye ve Almanya'daki Programların Farklı Değişkenler Açısından Karşılaştırma Tablosu*

Okul aile ilişkisi	AÇEV ve MEB tarafından yürütülen programlarla desteklenmektedir.	Aile her etkinliğe dahil edilir ve aileler için veli iletişim merkezi vardır. Okul-aile sürekli iletişim halindedir.
İlkokula geçiş kriterleri	İlkokula başlama yaşı 5'tir. Herhangi bir kriter bulunmaz.	İlkokula başlama yaşı 6'dır. Öğretmen ve veli görüşleri önemlidir. Bazı eyaletler okula alma testi uygulamaktadır.
İlkokula geçişin ertelenmesi ya da ilkokula kabul edilmeme durumu	Türkiye'de, aileler çocuğun ilköğretime girişini ertelemek için çocuklarının fiziksel gelişimini gerekçe olarak sunan yazılı bir başvuruda bulunabilir.	Almanya'da özellikle zorunlu ilköğretim yaşına gelmiş, fakat Grundschule'ye (ilkokula) başlamak için yeterli gelişim düzeyine ulaşamamış çocuklar, kendilerine yönelik bir kurum olan Schulkindergarten'a (okula hazırlık sınıflarına) kaydedilir.
Yabancı dil eğitimi	Yabancı dil eğitimi okulöncesi eğitimin amaçları arasında yer almaz.	Yabancı dil eğitimi zorunlu değildir.
Çocukları korumaya yönelik sözleşme	Böyle bir sözleşme metni kullanılmamaktadır.	Çocukların haklarını korumaya ve çocuk istismarını önlemeye yönelik çalışanlar tarafından imzalanan sözleşme metni vardır.
Gelişim-gözlem formları	Öğretmenin gözlemlerine dayalı olarak doldurulur.	Her gelişim alanında çocuğun öğretmen tarafından küçük testlere tabi tutulmasıyla doldurulur. Çocuğun gelişim alanlarındaki yeterlilikleri sarmal bir grafikte gösterilir.
AB uyum ve kriterleri	Eğitim sisteminde niteliğin geliştirilmesi amacıyla AB normlarına uyum ve iyileştirme çalışmaları yapılmaktadır.	AB'ye üye ülke olduğu için uygun eğitim koşullarına sahiptir. Eğitim kalitesini artırmaya yönelik faaliyetleri vardır.
Okulöncesinde Değerlendirme	- Gözlem kayıtları - Anekdöt kayıtları - Gelişim kontrol listeleri - Standart testler - Gelişim raporları	- Gelişim raporları - Gözlem kayıtları - Standart testler

Tablo 6

*Türkiye ve Almanya'daki Programların Farklı Değişkenler Açısından Karşılaştırma Tablosu*

Öğretmen eğitimi ve süresi	4 yıllık lisans düzeyinde eğitim alan kişiler okulöncesi öğretmeni olabilirler.	2 veya 3 yıllık meslek yüksek okullarından mezun olanlar okulöncesi öğretmenliği yapabilmektedir.
Okulöncesi eğitimin yaygınlaşması	Cumhuriyetin ilanı ile gelişme göstermiş ve ilk program 1994'te uygulamaya geçirilmiştir.	19. yüzyılda Fröbel'in fikirlerinden hareketle ilk defa okulöncesi eğitimin temelleri atılmış ve diğer ülkelere yayılmıştır.
Eğitimde kullanılan yaklaşımlar	Program incelendiğinde Montessori ve High Scope yaklaşımlarının temel alındığı görülmekte ve okullar bu yaklaşımlara benzer şekilde düzenlemeler yapmaktadır.	Fröbel'in eğitim yaklaşımı ve Reggio Emilia eğitim yaklaşımları daha çok göze çarpmaktadır.
Fiziki durumları	Sosyo-ekonomik düzeyi düşük okullarda yetersiz diğerlerinde ise küçük eksiklikler göze çarpmaktadır.	Genelde daha verimli ve donanımlı koşullara sahiptir. İç ve dış mekanlar çocukların rahat hareket edebilecekleri büyüklüktedir.
Kullanılan materyaller	Materyal donanımı konusunda daha yetersizdir. Çocuklara uygunluğuna göre seçilmiştir.	Yaratıcılıklarını geliştirecek ve farklı ilgi alanlarına hitap edecek materyallere sahiptir. Farklı şekilde dizayn edilmeye elverişli şekilde düzenlenmiştir.
Sağlık koşulları	Okulda sağlık taramaları ve bulaşıcı hastalıklara karşı aşı yapılır. Gerekli durumlarda velilerle irtibat kurulur.	Çocuğun sağlığı ve beslenmesi konusu öğretmenler tarafından dikkat edilen bir husustur ve çok önemlidir. Gerekli tedbirler alınır ve bu konularda velilere eğitim seminerleri verilir.

## Öneriler

Türkiye’de okulöncesi eğitimin geliştirilmesi için araştırma bulguları ışığında uygulayıcılar için şu önerilerde bulunulabilir:

Almanya ile kıyaslandığında okulöncesinde okullaşma oranının oldukça düşük olduğu sonucundan hareketle, okulöncesi eğitimin hayati öneme sahip olduğu konusunda veliler bilinçlendirilmelidir. Bu bilinçlendirme çeşitli kurum ve kuruluşlar, medya ve devlet tarafından desteklenen projeler aracılığıyla yapılabilir.

Alt sosyo-ekonomik düzeye sahip yerlerdeki anasınıfları ve anaokullarının eğitsel oyuncaklar, dolap, masa vb. gibi materyal ihtiyaçları devlet tarafından karşılanmalıdır. Gerekirse özel kuruluşlar tarafından desteklenmesi teşvik edilmelidir.

Okulöncesi eğitim tamamen parasız hale getirilmeli veya çok az bir kısmı veliler tarafından karşılanmalıdır. Böylece okulöncesi eğitim teşvik edilebilir ve okullaşma oranı artabilir.

Okulöncesi okullaşma oranlarının artırılması yönündeki girişimler sürekli hale getirilmelidir. Bu bağlamda okulöncesi eğitim teşvik edilmeli, okulöncesi eğitim okullaşmasındaki engeller tespit edilmeli ve bu engellerin ortadan kaldırılması için gerekli önlemler alınmalıdır.

Okulöncesi öğretmen yetiştirme programlarında teoriden çok uygulamaya dönük çalışmalar yapılmalı ve staj eğitimi daha uzun tutulmalıdır. Böylece daha nitelikli ve alanında daha başarılı öğretmenler yetiştirilebilir.

Programda okul-aile işbirliğine yönelik daha fazla etkinliğe yer verilmeli ve okulöncesi eğitim kurumlarının bakıcı profilinden çok, okul sistemi içerisinde en önemli eğitim kademesi olduğu konusunda ailelere dönük eğitim seminerleri düzenlenmelidir.

Ayrıca çocuğun devam edeceği bir üst kademe olan ilkokul kurumları ve okulöncesi eğitim kurumları arasında da bir işbirliği olmalı. Özellikle son yıllarda özel eğitime muhtaç ve üstün yetenekli çocukların erken tanısı hakkında yapılan çalışmalardan da görülmektedir ki, üstün yetenekli ya da geri kalmış çocukların

tespitinin daha erken fark edilmesi okulöncesi eğitim kurumlarından itibaren ailelerle iletişimde kalınarak ve okul kademeleri arasındaki iletişimle, koordineli işbirliği ile sağlanabilmektedir. Bu sebepten dolayı anaokulu öğretmenleri ve veliler arasındaki iletişim, eskisinden daha fazla önem kazanmakla beraber, çocuğun okula geçişi ya da gelişimi için gerekli yerlere yönlendirilmelidir. İlkokula geçişte hazır bulunuşluğunun değerlendirilmesine yönelik faaliyetler artırılmalıdır. Böylece, geri kalmış yetersiz çocuklar da ek eğitimlerden faydalanabilir. Bir çocuk, ne kadar erken yaşlarda desteklenirse; ileriki yaşamına dönük eğitim ve faaliyetlerde o kadar iyi sonuçlar elde edilebilir.

Okulöncesi eğitim programları; kendi kendine öğrenme becerisini geliştirici faaliyetlerle beraber, daha çok canlı ve aktif şeylerle ilişkilendirilmeli ki; sadece öğrenilmiş becerileri kullanan bireyler yerine, yeni bilgilerin de hatırdaki kalan yaşantılarla birleştirilmesini sağlayan etkinliklerle çocukların daha üretken ve yaratıcı olmaları desteklenmeye yönelik hazırlanmalıdır.

Her iki eğitim programı arasında benzerlikler olsa da, programların uygulanışı konusunda aynısını söylemek mümkün değildir. Ülkemizdeki programın ne kadar yeterli olduğunun yanı sıra, öğretmenlerin programı uygulayabilme yeterliliği üzerinde de durulmalı ve buna yönelik faaliyetler geliştirilmelidir.

Yetiştirilmeye çalışılan bir müfredat yerine, çocukların gelişimini en üst seviyelere çıkaracak yeni uygulamalar programda yer almalıdır.

Okulöncesi eğitim programı, Almanya'daki okulöncesi eğitim programında uygulanan ve başarılı olan deneyimlerinden yararlanılarak yeniden düzenlenmelidir.

Türkiye ve Almanya'daki gelişim gözlem formları incelendiğinde Almanya'da bu formların daha detaylı ve sistemli olarak takip edildiği görülmüştür. Okulöncesi dönemde gerek çocukların özel alanlarının belirlenmesi, gerekse özel eğitim gerektiren durumların tespit edilebilmesi için gelişim gözlem formlarının önemi çok büyüktür. Türkiye'deki okulöncesi eğitim kurumlarında çoğu kez göz ardı edilen bu takip çizelgelerinin geliştirilmesi ve uygulama alanlarında yeterli ve aktif hale getirilmesi gereklidir.



Benzer alanda çalışma yapacak araştırmacılara ise şu önerilerde bulunulabilir:

Bu çalışma sadece iki ülke arasındaki eğitim programlarının karşılaştırılmasını içermektedir. Bir başka çalışmada araştırılan ülkelerin sayısı artırılabilir ve o ülkeler arasında bir program değerlendirmesi yapılabilir.

Bu çalışmada örneklem olarak seçilen her iki ülkede de okulöncesi eğitim zorunlu değildir. Yapılacak başka çalışmalarda, okulöncesi zorunlu olan ve zorunlu olmayan iki ya da daha fazla ülke kıyaslanarak arasındaki farklılıklar tespit edilebilir.

Bu çalışmada karşılaştırılan değişkenlerden birisi; incelenen ülkelerdeki okulöncesi kurumlarının fiziki mekanları, mekanların uygunluk ve yeterlilikleridir. Bir başka çalışmada farklı eğitim yaklaşımlarına göre oluşturulmuş fiziki mekan koşullarının öğrenciler üzerindeki etkisi araştırılabilir.

## Kaynaklar

- AÇEV. (2007, Ekim 16). <http://www.memurlar.net/haber/90368> adresinden 3 Şubat 2015 tarihinde alınmıştır.
- AÇEV. (2010). *Acevokuloncesi*, <http://www.acevokuloncesi.org/program/meb-okul-oncesi-egitim-programi> adresinden 27 Aralık 2014 tarihinde alınmıştır.
- AÇEV. (2011, Nisan 18). Eğitimde 0-6 Yaş Önemi. *Belgeci*, <http://www.belgeci.com/egitimde-0-6-yas-onemi.html> adresinden 3 Şubat 2015 tarihinde alınmıştır.
- AÇEV. (2014). <http://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/aile-katilimi/neden-aile-katilimi> adresinden 27 Aralık 2014 tarihinde alınmıştır.
- Akarsu, F. (1983). Okulöncesi Eğitimi ile Temel Eğitim Arasındaki İlişki. İçinde N. Koç, *Okulöncesi Eğitim ve Sorunları* (s. 45-65). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları .
- Akçay, C. (2006). *Türk Eğitim Sistemi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aktan, O., ve Akkutay, Ü. (2014). OECD Ülkelerinde ve Türkiye'de Okulöncesi Eğitim. *Asya Öğretim Dergisi*, 64-79.
- Akyüz, Y. (1997). Türkiye'de Anaokullarının Kuruluş ve Gelişim Tarihi. İçinde B. Onur (Ed.). *Çocuk Kültürü* (s. 152-182). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve uygulama Merkezi Yayınları.
- Akyüz, Y., Uygun, S., ve Kafadar, O. (2005). Anaokullarının İkinci Meşrutiyet Dönemindeki Gelişiminde Okul ve Çocuk Sağlığı. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 4(7), 147-172.
- Alkan, N. (2003). Avrupa Birliği ve Türk Eğitiminden Beklentiler. İçinde A. Çakır İlhan (ed.) *Avrupa Birliği ve Eğitim* (51-57). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Altın, R. (2011). <http://urn.meb.gov.tr/ulkelerpdf/ALMANYA.pdf> adresinden 2014 tarihinde alınmıştır.
- Anşin, S. (2006). Çocuklarda Yabancı Dil Öğretimi. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(6), 9-20.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2001). *Okulöncesi Eğitim 1*. İstanbul: Ya-Pa Yayınevi.

- Arı, M. (2003). Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi: Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Arslan, M. (2005). Avrupa Birliği Ülkelerinde Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi ve Mevcut Durumu. *Milli Eğitim Dergisi*, 167.
- Aslanargun E., Tapan F. (2011). Okul Öncesi Eğitim ve Çocuklar Üzerindeki Etkileri, *efdergi*, <http://www.efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/download/30/60> adresinden Şubat 2015 tarihinde alınmıştır.
- Atalay S., İra N., Bozcan E. Ü., Yenal H. (2011, Ocak). Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Milli Eğitim Şuralarında Okul Öncesi Eğitim ve Bugünkü Durumu. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 661-672.
- Balcı, A. (2011). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Baran, M., Yılmaz, A., & Yıldırım, M. (2007). Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Okul Öncesi Eğitim Yapılarındaki Kullanıcı Gereksinimleri Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu Örneği. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(8), 27-44.
- Başal, H.A. (1998). *Okulöncesi Eğitime Giriş*. Bursa: Vipaş Yayınları.
- Başal, H. A. (2005). *Okulöncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Baskan, G. A., Aydın, A., & Madden, T. (2006). Türkiye’deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Bayrakçı, M. (2005). Avrupa Birliği ve Türk Eğitim Politikalarında Bilgi ve İletişim Teknolojileri ve Mevcut Uygulamalar. *Milli Eğitim Dergisi*(167).
- Bee, H.; Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bekir, H. Ş., & Temel, F. (2006). Almanya’da Okul Öncesi Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Türk Çocuklarına Uygulanan Dil Eğitim Programının Dil Gelişim Düzeyine Etkisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14-27.
- Beyazova, U. (1996). Çocuk Sağlığı ve Geleneksel Yaklaşımlar. İçinde B. Onur (Ed.), *Çocuk Kültürü* (s. 406-416). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

- Bikçentayev, V. (2002). *Erken Yaşlarda Çocuklara Yabancı Dil Eğitimi*. Playtolearn: <http://www.playtolearn.com.tr/anaokulu-ingilizce.html> adresinden 10 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi, *Resmi Gazete*, 22184, 20.11.1959.
- Bodrova, E.; Leong J. D. (2013). *Zihin Araçları: Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı*. (Çev. T. Güler, F. Şahin, A. Yılmaz, E. Kalkan), (Ed.) G. Haktanır. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Böhm, H. D. (Dü.). (2004, Şubat 1). *Berlin Eyaleti Eğitim Yasası*. 7. (Çev. H. S. Faika Evrim Soylu). Berlin.
- Bründel, H. (2009). *Gesundheit. Kindergarten Heute Die Fachzeitschrift*(2).
- Büte, M., & Balcı, F. A. (2010). Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Bakış Açısından Okul Yönetimi Süreçlerinin İşleyişi ve Sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 485-509.
- Canbulat, A. K., & Canbulat, M. (2012). Almanya’da Okula Alma Uygulamaları ve Kiel Okula Alma Testinin Türkçeye Uyarlanması. *İlköğretim Online*(11), 1-17.
- Canbulat, A. K., & Tuncel, M. (2012). Okula Alma Uygulamaları ve Bireyselleştirilmiş Destek Eğitiminin Etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*(3), 2059-2089.
- Canbulat, A. K., & Yıldızbaş, F. (2012). Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin 60-72 Aylık Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarına İlişkin Görüşleri. <http://www.efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/1342/2230> adresinden 1 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.
- Canbulat, M. (2007). Almanya’da İlköğretime Hazırbulunuşluk Düzey Tespit Testlerinin Türkiye’de Uygulanabilirliği Üzerine Bir İnceleme. İçinde G. Ü. Fakültesi (Dü.), *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Tokat.
- Çakıroğlu, A., Topçu, B., Güldere, Y. Z., Sayın, M., Zorkun, E., & Kayabaşı, A. U. (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: MEB Yayıncılık.
- Çalışandemir, F. (2002). *eprints*: <http://eprints.sdu.edu.tr/111/1/TS00277.pdf> adresinden 21Mart 2015 tarihinde alınmıştır.
- Çankırlı, A. (2008). *Okul Ailede Başlar*. İstanbul: Zafer Kültür Yayınları.
- Çelenk, S. (2003a). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2(2), 28-34.

- Çelenk, S. (2003b). Okul Aile İşbirliği ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 33-39.
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi* (6. Baskı). Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Çelik, F. (2005). Türk Eğitim Sisteminde Hedefler ve Hedef Belirlemede Yeni Yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-15.
- Çelik, M., & Kök, M. (2007). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanımın Önemi. *KKEFD/JOKKEF*(15), 159-170.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(19), 207-237.
- Cömert, D., & Güleç, H. (2003). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımının Önemi: Öğretmen-Aile-Çocuk ve Kurum. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 132-145.
- Coşkun, H. (2006). *Oyunlarla Dil Öğretimi, Spiele im Sprachunterricht, Learning Languages Through Games, İngilizce, Türkçe, Almanca*. Ankara: CTB Yayınları.
- Coşkun, H. (2009, Mayıs). Türkiye ve Almanya'da Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(1), 61-73.
- Coşkun, H. (2011). *Tokat Örneğinde Günlük Ders Planları ve Eğitsel Oyunlar*. Berlin: Dağyeli Verlag.
- Coşkun, H. (2012). Özel Altın Çocuklar Anaokulunda Eğitsel Oyunların Uygulanması: The Actual Problems of Study of Humanities Interuniversity Collection of Scientific Articles. *Bakü Slavyan Üniversitesi Dergisi*(4), 338-343.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirezen, M. (2001). *Yabancı Dil ve Anadil Öğreniminde Kritik Dönemler*. <http://www.antakyaatakoleji.k12.tr/downloadadresim/59988fbc36a22d1.pdf> adresinden 9 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.
- Demiriz, S., Ulutaş, İ., & Karadağ, A. (2003). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Demiriz, S., Ulutaş, İ., & Karadağ, A. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Derman M. T., Başal H. A. (2010). Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretimde Niceliksel ve Niteliksel Gelişmeler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (11).
- Dinç, B. (2012). Okul Öncesi Eğitimde Aile ve Toplum İşbirliği. İçinde N. Avcı, & M. Toran (Ed.) *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 267-288). Ankara: Eğiten Kitapevi.
- Dönmez, B. (2008). Okul ve Sınıf Ergonomisi ya da İnsanı Öncelemek. *Eğitime Bakış Dergisi*, 4 (11), 10-14.
- Durak, L. (2009). Eğitimin Önemi, *Blogcu*, <http://lurdurak.blogcu.com/egitim-onemi/4908360> adresinden 9 Şubat2015 tarihinde alınmıştır.
- Durmuşçelebi, M., & Akkaya, D. (2011/2). 2006 Okulöncesi Eğitim Programının Uygulanmasının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (31), 255-272.
- Edisan, Z., Kadioğlu, F., & Kadioğlu, S. (2011, May 11-14). Mektep Hıfzıssıhhası. *Lokman Hekim Journal*.
- Elkind, D. (1999). *Images of the Young Child (1993)*. (Çev. B. Onur, Dü., & D. Öngen,) Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Eltern-Kursbuch Grundschule (Kinder fördern, fordern und erziehen)*. (2006). Berlin: Cornlesen Verlag Scriptor GhmbH & Co. KG.
- Erden, M., & Akman, Y. (2012). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme* (20 b.). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, S., Bekir, H. Ş., & Aras, S. E. (2005). Alt Sosyoekonomik Bölgelerde Yaşayan Ana Sınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Dil Gelişim Düzeylerine Bazı Faktörlerin Etkisinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1).
- Erginer, A. (2006). *Avrupa birliği eğitim sistemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Ergün, M. (1996). *İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri*. Ankara: Ocak Yayıncılık.
- Ersoy, Ö. A. (2012). Çocukların Gelişimini Anlama ve Değerlendirme. İçinde N. Avcı, & M. Toran (Ed.) *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 109-122). Ankara: Eğiten Kitapevi.

- Ertuğrul, H. (2012). *Öğretmen Hattı Web Sitesi*, <http://www.ogretmenhatti.com/index.php?s=makale&aid=232> adresinden 4 Şubat 2015 tarihinde alınmıştır.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "Program" Geliştirme* (6. Basım). Ankara: Edge Akademi.
- Eurydice. (1994). *Die Bildung im Elementar und Primarbereich in der Europäischen Union*. Bruxelles.
- Eurydice. (2005). *Avrupa'daki Eğitim Sistemleri Üzerine Özet Belgeler*.
- Euroydice (2008). *Avrupa'da Okullarda Dil Öğretimi Hakkında Önemli Veriler*. Du&Se Ajans: Türkiye.
- Eurydice. (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Eyol, B.A. (2007). *5-6 Yas Grubu Çocuklarının Yabancı Dil Öğrenmesinin Bilişsel ve Kültürel Gelişimlerine Etkileriyle ilgili Öğretmen Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Fischer, K., Gaudszun, C., HAutumm, A., Hofmann, H., et.al. (2008). *Sprachlerntagebuch für Kindertagesstätten und Kindertagespflege*. Berlin: Oktoberdruck AG.
- Friedrich, H. (tarih yok). *"Auf Kinder Hören- mit Kindern Reden" Gespräche und Spiele im Kindergarten* (4. Baskı). Germany.
- Fröbel-Gruppe. (2010). *Fröbel Kindergarten Campus Adlershof*. (M. Ehnert, Dü.) Berlin.
- Gardner, H. (2013). *Çoklu Zeka: Yeni Ufuklar*. (Çev. Z. H. Akman). İstanbul: Optimist Yayınları.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, I(1), 66-80.
- Gelişli, Y., Yazıcı, E., (2010, Mayıs 13-15). Türkiye`de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programlarının Tarihsel Süreç İçerisinde Değerlendirilmesi, *Pegem.net*, [http://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri\\_detay.aspx?id=127541](http://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=127541) adresinden 8 Şubat 2015 tarihinde alınmıştır.

- Gözütok, D. (2001). Program değerlendirme. İçinde M. Gültekin (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Gözütok, F. D. (1999). *Program Değerlendirme*. Ankara: MEB Basımevi.
- Gurbetoğlu, A., & Atlı, S. (2014, Nisan). Kazım Nami Duru'nun Okul Öncesi Eğitime Katkıları ve "Çocuk Bahçesi Rehberi" Adlı Eserinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 225-243.
- Gülcan, M. G. (2005). *AB ve Eğitim Süreci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güler, D. S., & Öztürk, F. (2003). Türkiye'de Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirmeye Dönük İlk Program ve Uygulamalar. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 2(4), 261-275.
- Gürkan, T., Ültanır, G. (tarih yok). Türk ve Alman Eğitim Sistemlerinde Okul Öncesi Eğitimin Ana Çizgileri, *Dergiler Ankara Edu*, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/498/5925.pdf> adresinden 5 Şubat 2015 tarihinde alınmıştır.
- Gürkan, T. (1981). *Türkiye'de Okulöncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi): Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Haktanır, G. (2004). Farklı Ülkeler ve Okul Öncesi Eğitimde Farklılıklar, <http://www.benimyuvam.com/50yazilar.asp?id=5&y=188> adresinden 4 Şubat 2015 tarihinde alınmıştır.
- Haktanır, G. (2007). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Haktanır, G. (2008, Eylül, Ekim, Kasım). Okulöncesi Öğretmeninin Niteliği. *Eğitime Bakış*(12), 22-35.
- Hassan, A. M. (2009). *A New Architecture for A New School*. İzmir.
- İlter, B. G., & Er, S. (2007). Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Veli ve Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 21-30.
- İnan, H. Z. (2012). *Reggio Emilia Yaklaşımı ve Proje Yaklaşımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- İnan, H. Z., & Ercan, Z. I. (2012). Erken Çocukluk Eğitiminde Gelişimsel Olarak Uygun Uygulamalar Anlayışı ve Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimi Programları. İçinde N. Avcı, & M. Toran (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 151-182). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kandır, A., Özbey, S., İnal, G. (2010). *Okul Öncesi Eğitimde Program(1): Kuramsal Temeller*. İstanbul: Morpa Yayınevi.



- Kandır A., Kurt, F. (2010). *Proje Temelli Okul Öncesi Eğitim Programı*. İstanbul: Morpa Yayınevi.
- Karakaya, Z. (2008). *Dil Edinimi Okulöncesi Dil ve Oyun Eğitimi*. Samsun: Eflatun Matbaacılık.
- Karakoç, C. (2007). *Okul Öncesi Eğitimde Ana Sınıfları İngilizce Dersi İçin Bir Öğretim Programı Önerisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Karaküçük, S. A. (2008, Aralık). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel/Mekansal Koşulların İncelenmesi: Sivas İli Örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 307-320.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karip, E. (2007). İlköğretimde Kalite: Avrupa Birliği Kalite Göstergeleri Çerçevesinde Kalitenin Değerlendirilmesi. İçinde S. Özdemir, H. Bacanlı, & M. Sözer (Ed.), *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (1 b., s. 211-262). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Katranç, M. (2014). Okul Öncesi Eğitim ve Önemi. İçinde S. Seven (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (1 b., s. 1-14). Ankara: Pegem Akademi.
- Kavak, Ş. (2015). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Dil Öğretimi. İçinde H. Coşkun, F. Yılmaz, & M. E. Aksoy (Ed.), *Öğretimin Planlanması Unterrichtsplanung Planing of Instruction* (s. 197-208). Berlin: Dağyeli Verlag.
- Kihtir, A. (2003). *Avrupa Birliği'nin Eğitim Politikası*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kieschnick, A., Marx, J., & Steinfeldt, E. (2014). *Fröbel Rahmenkonzeption*. (Çev. Ş. Kavak), Berlin: H. Heenemann GmbH & Co. KG.
- Kıldan, A. O. (2007, Ekim). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Ortam. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 504-509.
- Kıldan, O. (2010). Okul Öncesi Eğitim Bağlamında; "Eğitim Hizmetlerinde Kalite". *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2), 111-130.
- Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Kocabatmaz, H. (2011). *Teknoloji ve Tasarım Öğretimi Programının Değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçyiğit, S. (2014). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İlkokul Hakkındaki Görüşleri. *Uygulamada Eğitim Bilimleri*(5), 1861-1874.
- Kök, M., Çiftçi, M., & Ayık, A. (2011). Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Bir İnceleme (Okulöncesi Öğretmenliği Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(15), 169-183.
- Krenz, A. (2006). *Ist mein Kind schulfähig?*.Münschen: Kösel Verlag.
- Kubanç, Y. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Fiziki Durumunun İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 675-688.
- Küçükahmet, L. (1998). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (9. Baskı). İstanbul: Alkım Yayınları.
- Küçükoğlu, A., & Kızıldaş, E. (2012). Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması. *İlköğretim Online*(11), 660-670.
- Laska, J. A., & Gürbüzürk, O. (1984). Eğitim Programı İle Öğretim Arasındaki İlişki: Kavramsal Bir Açıklama, *Dergiler Ankara*, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/511/6299.pdf> adresinden 1 Mart 2015 tarihinde alınmıştır.
- Lauterbach, W. Mitter. (1998). *Theory and methodology of international comparisons Vocational Education And Training – The European Research Field Background Report* (Cilt 2). Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Lindberg, N. (2014). Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Aile Katılımı ile İlgili Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1339-1361.
- Locke, J. (2003). *Eğitim Üzerine Düşünceler* (Çeviren: H. Zengin). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Locke, J. (2004). *Eğitim Üzerine Düşünceler* (Çeviren: A. Uğur). Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Maral, Ş., Ünver, A. O., & Yürümezoğlu, K. (2012). Temel Ölçme Bilgi ve Becerilerinin Etkinlik Temelli Öğretimine Yönelik Bir Çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 541-563.
- Masarifoğlu, N. (29.09.2008). Okul Öncesi Eğitim Haftası, *Yozgat Gazetesi*.

- Maya, İ. Ç. (2006). AB Sürecinde Türkiye ile AB Ülkeleri Eğitim İstatistiklerinin Karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 375-394.
- MEB. (1983). Milli Eğitim Temel Kanunu. Ankara.
- MEB. (2002a). 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara.
- MEB. (2002b, Eylül 9). Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı Okul Sağlığı Faaliyetleri. *Genelge*. Ankara.
- MEB. (2004, Haziran 8). Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, *Resmi Gazete*, 25486.
- MEB. (2006, Mayıs 31). Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği, *Resmi Gazete*.
- MEB. (2008, Eylül 6). Mevzuat, *MEB*,  
[http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25486\\_.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25486_.html) adresinden alınmıştır.
- MEB. (2009, Mart). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Kurumları Gezici Sınıflar Yönergesi. Ankara.
- MEB. (2010, Nisan). Kurum Açılması ve Kapatılmasına İlişkin Esaslar. Ankara.
- MEB. (2012b, Şubat 9). Resmi Gazete. Milli Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği. Ankara: *Resmi Gazete*.
- MEB. (2013a). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara.
- MEB. (2013b, Eylül 17). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımının Önemi, (Sivas/Ulaş, Düzenleyen, & U. Anaokulu, Prodüktör)  
[http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/58/15/974537/icerikler/okul-oncesi-egitimde-aile-katlmnn-onemi\\_749247\\_gorme\\_engelli.html](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/58/15/974537/icerikler/okul-oncesi-egitimde-aile-katlmnn-onemi_749247_gorme_engelli.html)  
adresinden 27 Aralık 2014 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2013c). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dil Gelişimi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2014a, Temmuz 26). Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği. Ankara.
- MEB. (2014b, 14 Eylül). *Okul Öncesi Eğitim Rehberlik Programı*. Ankara Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2014c, Aralık 26). Okul ve Aile İşbirliğinin Önemi, *Milli Eğitim Bakanlığı*,  
[http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/66/04/853343/icerikler/okul-ve-aile-isbirliginin-onemi\\_1545024.html](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/66/04/853343/icerikler/okul-ve-aile-isbirliginin-onemi_1545024.html) adresinden 25 Mart 2015 tarihinde alınmıştır.
- Metin, N., Şahin, S., & Şanlı, E. (1999). Okul Öncesi Düzeyde ve Dört -Dokuz Yaş Grubundaki Zihinsel Engelli Çocukların Tercih Ettikleri Oyun

Köşeleri ve Oynadıkları Oyun Tiplerinin İncelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2, 14-24.

Milotich, E. U. (1999). Teachers and the Teaching Profession in Germany. İçinde Buffalo NY. (Ed.). *The Educational System in Germany: Case Study Findings*. U. S. Department of Education.

Namlu, A. G. (2005). *Okulöncesi Eğitimde Araç Geliştirme*, Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1490/ Açık Öğretim Fakültesi Yayını No: 800, Eskişehir.

Neff, K., A. Lauwerys, J. A., Varış, F. (1979). *Mukayeseli eğitim* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Niemann, H. (1991). Oyuncağın Gelişim Tarihi. (Çeviren: B. Onur) *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(1), 56-61.

Niran, D. G. (12.03.2011). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesinde Standartların Belirlenip Uygulanmasının Önemi: Avrupa Ülkeleri İle Uyumlu Okul Öncesi Eğitim Model Önerisi*. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi, İstanbul.

OBADER. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi*. Ankara: MEB Yayıncılık.

Oğuzkan, Ş., Oral G. (1997). *Kız Sanat Okulları İçin Okul Öncesi Eğitimi* (7. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Oktay, A. (1983). Okulöncesi Eğitime Toplu Bir Bakış. İçinde N. Koç (Ed.), *Okulöncesi Eğitim ve Sorunları*. 7, s. 1-23. Ankara: Şafak Matbaası.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Oktay, A. (2013). *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Orientierungsplan für Bildung und Erziehung. (2015). Niedersachsen.

Ornstein, A.C., Hunkins, H.F. (2014). *Eğitim Programı*. (Çev. A. Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.

OYEGM. (2008, Temmuz 25). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara: MEB Yayıncılık.

OYEGM, (2012, Temmuz 5). Talim Terbiye Kurulu 80 Nolu Kararı, *Milli Eğitim Bakanlığı*, <http://oyegm.meb.gov.tr/www/talim-terbiye-kurulu-80-nolu-karari/icerik/35> adresinden 8 Mart 2015 tarihinde alınmıştır.

- Öğülmüş, S., & Çok, F. (1997). İlkokul Öğrencilerinin Okulla İlgili Algıları. İçinde B. Onur (Ed.), *Çocuk Kültürü* (s. 377-397). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Özdemir, S. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye'de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, VI(II), 126-149.
- Özdemir, S., Bacanlı, H., & Sözer, M. (2007). *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (1. Baskı). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Özkaya, M. A. (2008). Alman Eğitim Sistemi. *Eğitim Bülteni*, [http://www.egitimbulteni.com/upload/yazi/S30-alma\\_egitim\\_sistemi.pdf](http://www.egitimbulteni.com/upload/yazi/S30-alma_egitim_sistemi.pdf) adresinden 26 Aralık 2014 tarihinde alındı
- Özmert, E. N. (2005). Erken Çocukluk Gelişiminin Desteklenmesi: Çevre. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*(48), 337-354.
- Özsırkıntı, D., Akay, C., Yılmaz Bolat, E. (2014, Nisan). Okulöncesi Öğretmenlerinin Okulöncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri: Adana İli Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 313-331.
- PISA 2012 (2014). *Türkiye Üzerine Değerlendirme ve Öneriler*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Poyraz, H., Dere, H. (2006). *Okulöncesi Eitimin İlke ve Yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Preissing, C. (2014). *Berliner Bildungsprogramm Für Kitas und Kindertagespflege*. Berlin: Förster & Borries, Zwickau.
- Pring, R. (2013). *Eğitim Araştırmaları Felsefesi*. (Çev. D. Köksal). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Ramazan, O. (2005). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Ortam. İçinde A. Oktay ve Ö. P. Unutkan (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Richter-Kornweitz, A., & Altgeld, T. (2011). *Gesunde Kita für Alle!* (2. Baskı). Hannover: Unidruck.
- Sağlam, M. (2012). Okulöncesi Eğitimde Değerlendirme. İçinde M. Sağlam (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleri - I* (s. 185-207). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Sağlam, M., Özüdoğru, F., & Çıray, F. (2011, Aralık). Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türk Eğitim Sistemine Etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VIII(I), 87-109.

- Sapsağlam, Ö. (2013, Ekim). Değerlendirme Boyutuyla Okul Öncesi Eğitim Programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*(1), 63-73.
- Schallenberg-Diekmann, R. (2009). Wir Kinder lernen. *Der Paritätische Berlin*, 13.
- Seitz, H., Illini, S., & Emos, S. a. (2013). *aid* (2. Baskı). Bonn: Bonifatius.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul Öncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlikleri Kazandırmalıdır. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*(10), 21-30.
- Sivri, H. (1993, Eylül). Fiziksel ve mekansal çevrenin çocuk davranışına ve gelişimine etkileri: Çocuk için oluşturulacak çevrelerde tasarım verilerinin saptanması. <http://www.belgeler.com/blg/238s/fiziksel-ve-mekansal-cevrenin-cocuk-davranisina-ve-gelisimine-etkileri-cocuk-icin-olusturulacak-cevrelerde-tasarim-verilerinin-saptanmasi> adresinden Haziran 2013 tarihinde alınmıştır.
- Slavin, R. E. (2012). *Eğitim Psikolojisi Kuram ve Uygulama*. (Çev. Ed. G. Yüksel). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Sönmez, V. (2008). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, E. (2005). *Okulöncesi Eğitimi: Öğretmen Adayları ve Öğretmenler İçin Uygulama Kılavuzu* (Cilt 2). Ankara: Anı yayıncılık.
- Şahin, F. T., & Ünver, N. (2005, Mart). Okulöncesi Eğitim Programlarına Aile Katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Şahindoğan, M. Y. (2012, Ağustos 16). [http://www.turkegitimsen.org.tr/haber\\_goster.php?haber\\_id=14545](http://www.turkegitimsen.org.tr/haber_goster.php?haber_id=14545) adresinden alınmıştır.
- Şeker, P. T. (2010). *Okul Öncesi Dönemde Yabancı Dil Öğretiminin Dilsel Gelişim Alanına Katkılarının İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şeker, P. T. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumları. İçinde S. Seven (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 138-151). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tekin, G., & Özkaya, B. T. (2012). Çocuk ve Oyun: Çocukların Öğrenmesini Anlama ve Destekleme. İçinde N. Avcı, & M. Toran (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 123-150). Ankara: Eğiten Kitapevi.
- Topal, Ş., Erdem, E. N., Dal, Hatice (2013, Nisan). Öğretmen Adaylarına Göre Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliğinin Çocuk(36-66 Ay) İçin Önemi. *Eğitişim Dergisi*(38).

- Tunga, M. (2011). *Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetim Kılavuzu* (1. Baskı). Ankara: Kitap Atelyesi Yayınları.
- Turan, S. (2005). Fransa, İngiltere ve Almanya Eğitim Denetimi Sistemlerinin yapı ve İşleyişi. *Milli Eğitim Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (33)167.
- Turan, S. (2005b). Öğrenen Toplumlara Doğru Avrupa Birliği Eğitim Politikalarında Yaşam Boyu Öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi* 35(1), 87-98.
- TÜBA. (2011). *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü* (1. Baskı). Ankara: Yeni Reform Matbaacılık.
- Tüfekçioğlu, E. (2008). Okul Öncesi 4-6 Yaş Çocuklarında Algısal Motor Gelişim Programlarının Denge ve Çabukluk Üzerine Etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2).
- Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı eğitim: Dünya ülkelerinden örneklerle*. Adana: Baki Kitabevi.
- Ülkü, Ü. B. (2007). *Anasınıfı ve İlköğretim 1. Sınıfa Devam Eden Çocukların Velileri ve Öğretmenlerinin Çocukların Okul Olgunluğu Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Uludağ, Z. (2008). İnsan ve Mekan İlişkisinde Okul. *Eğitime Bakış Dergisi*, 15-22.
- Uludağ, Z., & Odacı, H. (2002). Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekan. *Milli Eğitim Dergisi* (153-154).
- Ulutaş, İ. (2012). Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Fiziksel Özellikleri. İçinde N. Avcı, & M. Toran (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 183-208). Ankara: Eğiten Kitap.
- Uysal, F. (2006, Kasım). *Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezlerinde İç ve Dış Mekan Organizasyonlarının Eğitim Yaklaşımları Çerçevesinde İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara.
- Varış, F. (1978). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme* (3. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yapıcı, Ş. (2004, Ekim 22). Çocukta Dil Gelişimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1-17.

- Yavuzer, H. (2002). *Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi* (23. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. (2005). *Ana-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yıldırım, M. C. (2008). Avrupa Birliği Ülkelerinde Okulöncesi Eğitim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 91-110.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, F.Ü., Şener, T. (2007). *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi ve Yaratıcı Etkinliklerde Kullanmak İçin Materyal Hazırlama I-II* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldızbaş, F. (2010). Farklı Okul Öncesi Eğitim programlarında Düzenlenen Eğitim Ortamları. İçinde Ekiz, D. (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (S. 29-46). İstanbul: Lord Matbaacılık
- Yoldaş, C. (2015). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterlilik İnançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, (4)1,276-283.
- Yüksel, İ., Sağlam, M. (2014). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Zeitung, B. (2014, April 1). Komm mit ins Abenteuerland. Brandenburg, Deutschland: *Berliner Zeitung*, 77.

**URL-1:**

[http://tr.wikipedia.org/wiki/E%C4%9Fitim\\_tan%C4%B1mlar%C4%B1](http://tr.wikipedia.org/wiki/E%C4%9Fitim_tan%C4%B1mlar%C4%B1)  
(Erişim Tarihi: 20.08.2014).

**URL-2:**

[http://tr.wikipedia.org/wiki/Almanya'da\\_e%C4%9Fitim](http://tr.wikipedia.org/wiki/Almanya'da_e%C4%9Fitim)  
(Erişim Tarihi: 10.04.2014).

**URL-3:**

(2013).<http://gtplatformu.org/609/>  
(Erişim Tarihi: 8.02.2015).

**URL-4:**

(2011).<http://www.slideshare.net/Cendereli/okul-ncesi-egitim-nemi>  
(Erişim Tarihi: 1.03.2014)

**URL-5:**



(2012).<http://www.montessori.org.tr/montessori/montessori-nedir/>  
(Erişim Tarihi: 01.02.2015)

**URL-6:**

(2013).<https://hlcysmn.wordpress.com/hakkinda/okul-oncesi-egitim/>  
(Erişim Tarihi: 3.11.2015)

**URL-7:**

k.p.k12:<http://www.kp.k12.tr/ana/okul-bilgileri/okul-oncesi-egitimin-onemi.html>  
(Erişim Tarihi: 7.02.2015)

**URL-8:**

(2011).[http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/04/06/757264/dosyalar/2014\\_08/01111601\\_20112854\\_anasinifisunu.ppt](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/04/06/757264/dosyalar/2014_08/01111601_20112854_anasinifisunu.ppt)  
(Erişim Tarihi: 3.02.2015)

**URL-9:**

<http://de.wikipedia.org/wiki/Lerntagebuch>  
(Erişim Tarihi: 15.02.2015)

**URL-10:**

(2009, Haziran 11). *Gazetevatan*, <http://www.gazetevatan.com/32-ilde-zorunlu-anaokulu-egitimi-242766-gundem/>  
(Erişim Tarihi: 13.02.2015)

**URL-11:**

<http://www.uludag.edu.tr/Bologna/dereceler/dt/33/dl/en/b/3/p/32>  
(Erişim Tarihi: 08.03.2015)

**URL-12:**

*Glossar zum Bildungssystem und zum Aufenthaltsrecht*. [http://www.access-frsh.de/fileadmin/access/pdf/Doku\\_Hartz\\_IV/Glossar/glossar\\_englisch34b1.pdf](http://www.access-frsh.de/fileadmin/access/pdf/Doku_Hartz_IV/Glossar/glossar_englisch34b1.pdf)  
(Erişim Tarihi:01.02.2015)

**URL-13:**

(2013).*National Foundation for Edicational Research*,  
<http://www.inca.org.uk/1462.html>  
(10.03.2015)

**URL-14:**

<http://www.acmtr.org/tr/egitimciler-ve-biz>  
(Erişim Tarihi: 12.03.2015)

**URL15:**

<http://www.ideenkiste.at/fruehbildung/gesundheit/242>  
(Erişim Tarihi: 30.02.2015)

**URL-16:**

*Froebel-gruppe*, [www.froebel-gruppe.de](http://www.froebel-gruppe.de)  
(Erişim Tarihi: 01.01.2015)

**URL-17a:**

<http://www.ozelegitimsitesi.com/dil-egitimi/okul-oncesinde-dil-gelisiminin-onemi.html>  
(Erişim Tarihi: 01.04.2015)

**URL-17:**

(2010). <http://minilandcyprus.com/Fizikikosullar.aspx>  
(Erişim Tarihi: 29.03.2015)

**URL-18:**

<http://www.playtolearn.com.tr/anaokulu-ingilizce.html>  
(Erişim Tarihi: 10.04.2015)

**URL-19:**

<http://tr.wikipedia.org/wiki/E%C4%9Fitim>  
(Erişim Tarihi: 29.08.2014)

**URL-20:**

<http://edukids.com.tr/>  
(Erişim Tarihi: 29.08.2014)

**URL-21:**

<http://turkcede.org/yabancilara-turkce-ogretimi/361-yabanc-dil-oretim-teknikleri.html>  
(Erişim Tarihi: 6.4.2014)

**URL-22:**

[http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/77/01/974094/dosyalar/2013\\_1\\_1/18085504\\_sorularlaokulncesvelrehber1.pdf](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/77/01/974094/dosyalar/2013_1_1/18085504_sorularlaokulncesvelrehber1.pdf)  
(Erişim Tarihi: 10.2.2015)

**URL-23:**

[http://www.ghsgroetzingen.de/schule/elterninfo/kriterien\\_fuer\\_schulfaehigkeit.htm#schulfaehigkeit](http://www.ghsgroetzingen.de/schule/elterninfo/kriterien_fuer_schulfaehigkeit.htm#schulfaehigkeit)  
(Erişim Tarihi: 1.5.2015)

## Ekler

### Ek 1: Berlin Fröbel Okulöncesi Eğitim Kurumunda Uygulanan 48-60 Aylık Öğrenci Değerlendirme Formu

#### A: Özel Alanlar

##### Dokunsal alanlar

1. Vücut kantağına, dokunmaya, okşamaya ve kucaklamaya izin verir
2. Kapalı gözlerle nesnelere/şekilleri hissedebilir
3. Farklı materyallerin yapılarını tanıyabilir (sert-yumuşak, pürüzlü-düz)
4. Yaş-kaygan materyalleri kullanabilir (parmak boyası, yapıştırıcı vb..)
5. Normal ağırlara duyarlıdır
6. Vücudunda dokunulan yeri tam olarak tespit edebilir

##### Kinestetik alanlar (ince-motor becerileri)

7. Değişik adımlarda(farklı yükseklikteki) merdivenleri çıkıp inebilir
8. 3 tekerlekli bisiklet/bisiklet/scooter sürebilir
9. Boyaları kullanabilir/ 3parmağıyla kavrayarak yazabilir
10. Başparmak-parmak deneyerek, yürüyerek, koşarak akıcı hareket dizini(ardışık hareket) gösterir
11. Kalemle ne kadar güçlü basılması gerektiğini sezer
12. Çocuk gösterir(sezdirir) ve vücut kasılması yaşıyor
13. Gayret göstererek(nitelikli çabayla) hareket gerçekleştirir

##### Vestibul alanlar (kaba-motor becerileri)

14. Bir çizgide ayak ucunda dengede durarak ilerleyebilir
15. Tek ayağı üzerinde sağlam durabilir (en az 5 dk.)
16. Sağa ve sola sıçrayabilir (en az 3 kez)
17. Tırmanabilir, sallanabilir, asılı kalabilir
18. Hareket etmeyi sever ve hareketlere katılmada ısrarcıdır
19. İki bacağıyla yaklaşık 30-50cm ileriye sıçrayabilir

##### Görsel alanlar

20. Renkleri (sarı, kırmızı, yeşil, mavi, siyah, beyaz) tanıyabilir ve adlandırabilir
21. Resimleri inceleyebilir ve resimlerdeki farklılıkları açıklayabilir
22. Basit şekilleri (daire, dikdörtgen, üçgen vb..) tanıyabilir ve adlandırabilir
23. Resim detaylarını tanıyabilir örneğin benzer ve aynı olanları
24. Mekânsal yönlendirebilir ve mekanları doğru bulabilir
25. Vücut ve el hareketleriyle uzaklık/yakınlık (mesafeleri) tahmin edebilir

26. Mekânsal konum ilişkisini tanıyabilir (ön, arka, aşağı, yanı...)
27. Resimleri boyayabilir, üzerinde bulunan nesnelere (hayvan, ev, ağaç) tanıyabilir

### **İşitsel alanlar**

28. Okunan şeyleri/hikayeleri dinlemeye konsantre olabilir (en az 15dk)
29. Farklı sesleri tanıyabilir ve ayırt edebilir
30. Sesleri sınıflandırabilir
31. Seslere karşı hassas tepkiler vermez
32. Şarkı metinlerini, kısa hikayeleri, şiirleri aklında tutabilir ve tekrar edebilir
33. 2-3 katılımcıyla eylem (faaliyet) gerçekleştirebilir (grup çalışması)
34. Gürültülü çevrede konuşulanları da anlayabilir
35. Alkışla ritim tutabilir, isim heceleyebilir (2-3heceli)
36. Benzer sesli kelimeleri ayırt edebilir (nagel-nadel, keller,teller)
37. Basit çocuk şarkılarını melodisiyle söyleyebilir(ör. Alle meine Entchen)

### **El- göz koordinasyonu**

38. En az 1-2 metreden atılan bir topu tutabilir
39. Makasla düz bir çizgiyi kesebilir
40. Basit şekilleri (daire, kare, harf) aynısını çizebilir(tersi şekillerde kabul edilir)
41. Sınır çizgilerini taşırmeden boyayabilir

### **B: İstemli hareketler/Bedensel Gelişim**

42. Gösterilen basit hareketleri tekrarlayabilir ve çapraz hareketleri yapabilir
43. İki elini de amacına uygun kullanabilir (ör. Çatal bıçakla yemek yemek)
44. Küçük yardımlarla kendi kendine giyinip soyunabilir
45. Bir ip üzerinde iki ayağı yan yana öne ve arkaya sıçrayabilir (aralıksız 3-4 kez)
46. Vücudunun önemli kısımlarını adlandırabilir (burun, göz, kulak, kafa....)
47. İnsan resmini tasvir edebiliyor mu (en az 6 organını çizerek)
48. Esnek atlayabilir(kuvvetli şekilde)

### **C: El kullanma tercihi**

49. Çocuk açıkça bir elini kullanmayı tercih eder (sağ ya da sol)

### **D: Dil gelişimi**

#### **Yaşa bağlı dil gelişimi**

50. Yaşına bağlı kelime bilgisine sahiptir
51. Yaşanılan olayların sırasını büyük oranda mantıklı, doğru ve zamansal olarak açıklayabilir
52. Soru edatlarını kullanabilir(neden, nerde, ne zaman, ne için, nasıl ...)

### **Anlamli dil gelismisi**

53. Bütün sesleri anlasilir konusur, acikca telaffuz eder(...)
54. 5 ya da daha fazla sozcukle kurulan gramer kurallarina uygun cumle ile konusur
55. Tam cumle icinde konusur ve anlamina uygun kelimeler kullanir
56. Yan cumleler kurabilir (baglac)

### **Alci dil gelismisi**

57. Birbiriyle baglantili 2 talimatli anlar
58. Uzerinde, icinde, altinda, yaninda, solunda, saginda gibi edatlarini anlar
59. Dun, bugun, yarın gibi zaman kavramlarini anlar ve kullanir

### **E: Zihinsel beceriler**

#### **İşitsel bellek(hafıza)**

60. 4 elemanli sayi dizinini tekrarlayabilir (5-7-2-6) / 4 heceli formulleri
61. Kelime dizininin farkina varabilir ("hanımeli" 3-4 kelimeli)

#### **Görsel bellek (hafıza)**

62. Art arda olusan küçük bir renk dizininin farkina varabilir(4 farklı renk), yeniden dizebilir ya da koyabilir
63. Bir madde sıradan çıkarıldığında fark eder (ne eksik oyunu)

### **F: Özel öğrenme koşulları**

#### **Bilişsel öğrenme stratejisi**

64. Gördüğü küçük bir resmi (3-4 resmi) doğru sıraya koyabilir
65. Legolarla yapılan bir şeyi örnekteki gibi tekrar inşa edebilir
66. Yer yön kavramına sahiptir
67. Özelliklerine göre nesnelere sınıflandırabilir (hangi resim diğerlerinden farklıdır?)

### **Okuma / Yazma**

68. Kafiyeli kelimeleri anlayabilir ve söyleyebilir (haus, maus, fisch)
69. 3 heceli kelimelerin 2 hecesini alkışlayarak heceleylebilir
70. Kelimelerin ilk harflerindeki sesli harfleri tanıyabilir
71. Kelimelerin ilk harflerindeki sessiz harfleri tanıyabilir

### **Matematik ( Miktar, Sayılar arasındaki ilişki bilgisi)**

72. "Gözleriyle" 5 nesnenin bir miktarını sayabilir (parmaklarını kullanmadan)
73. Farklı uzunluktaki kalemleri/nesnelere uzunluklarına göre sıralayabilir
74. Çokluğuna göre miktarları karşılaştırabilir (hangisi daha çok, hangisi daha az)
75. Sayıları 5'e kadar algılayabilir (ör. Bana 4 çubuk ver, bana 5 çubuk ver)
76. Büyüklüklerini karıştırmadan eş değer miktarları tanımlar

77. Nesneler arasında birebir ilişki kurabilir (ör. Tabakla kaşığı gruplandırabilir)
78. 10 tane nesneyi parmaklarını kullanarak düzgün sayabilir
79. Sayıları öncül ve ardıl olarak 5'e kadar adlandırabilir
80. 1'den 10'a kadar yazılan sayılardan 3-4 tanesini tanıyabilir ve onları adlandırabilir
81. Basit hesap işlemlerini 5'e kadar çözebilir (ör. 3 ve 2 şeker=)

### **G: Dikkat / Konsantrasyon / Dayanıklılık(sebat)**

82. Oyun sırasında sebatlıdır (yaklaşık 10-15 dk.)
83. Dikkati kolay dağılmaz, anlatılanları dikkatle dinler
84. Oturarak bir süre kalabilir
85. Tek başına meşgul olabilir(oyunabilir)
86. Yeni bir şeye başlamadan önce oyunun ve faaliyetlerin sonunu getirebilir
87. Yeni bir ödev/faaliyet sırasında merakını ve ilgisini gösterir
88. Dikkati dağılmadan bitene kadar kısa bir hikayeyi dinleyebilir

### **H: Davranış alanları**

#### **Sosyal beceriler**

89. Kurallara, ritüellere, şartlara büyük ölçüde uyar
90. Çıkan tartışmaları genellikle sözlü olarak çözer
91. Güçlük çektiğinde yardım ve öğretmenin koruması altında olmak ister
92. Masa etrafındaki oyunlara/aktivitelere katılır
93. Tartışmalara sözlü olarak müdahale eder ("bırak onu", "kes/son ver")
94. Diğer çocuklarla iletişim kurabilir, onların iletişimi çabasına cevap verir
95. Oyun partneri olarak başka arkadaşlarında seçer, oyun arkadaşını değiştirebilir
96. Diğer çocuklarla iş birliği içindedir
97. Anne-babasından ve öğretmenlerinden ayrı kalabilir
98. Diğer çocuklar/yetişkinlerle kolay iletişim kurabilir
99. Yeni duruma/kişilere karşı açıktır
100. Grup içindeki isteklere uyum sağlar
101. Kendi isteklerini grup içinde erteleyebilir

#### **Duygusal gelişim**

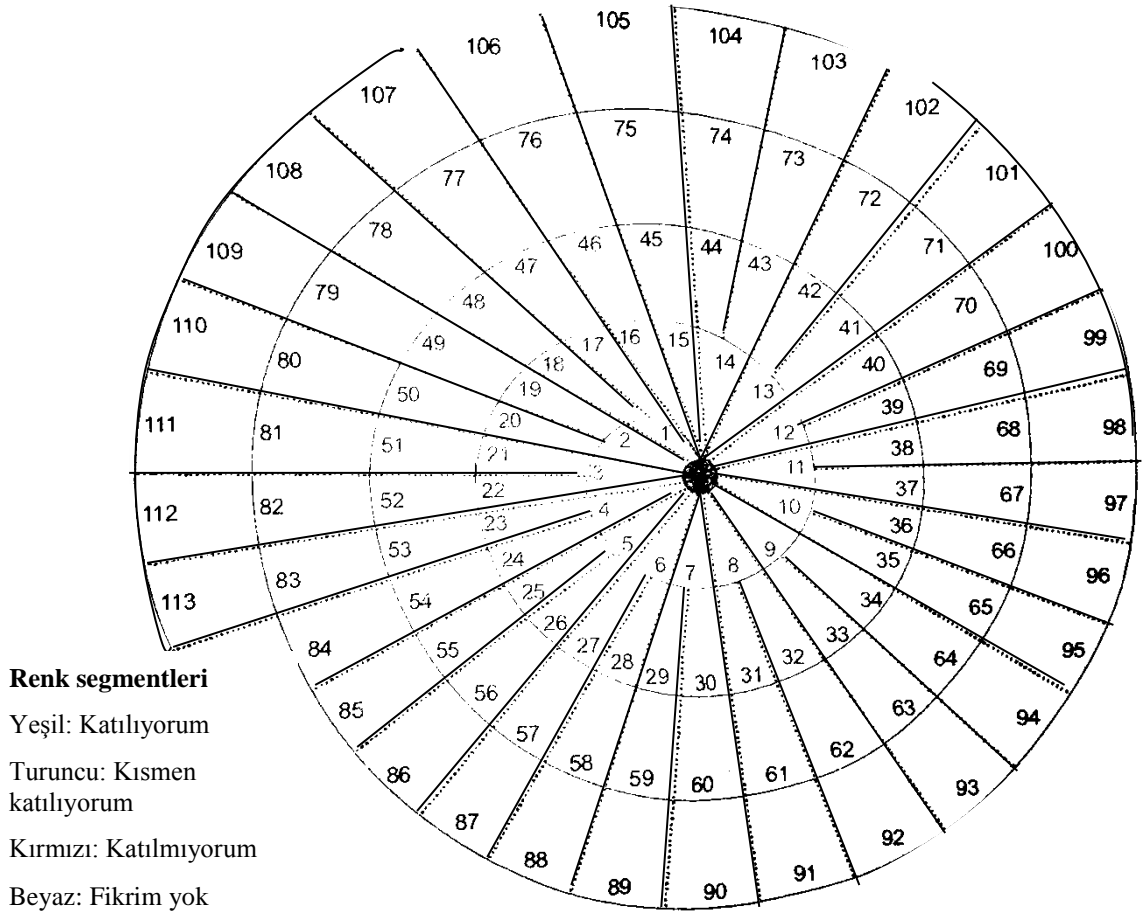
102. Yeni durumlara kendinden emin tepki verir
103. Hemen pes etmez/vazgeçmez
104. Kötü sonuçlarla/eleştirilerle başa çıkabilir (ör. Bir Oyunu kaybetmek)
105. Sahip olduğu becerilere güvenir, becerilerini realitik (gerçekçi olarak) değerlendirebilir
106. Haklı ve haksız için bir fikir geliştirir (ayırt eder)
107. Kendine özgü duygularını ve isteklerini ifade edebilir
108. Başka çocuklarla empati kurabilir (ör. Ağrısı olan bir çocuğu anlayabilir, fark eder).

109. Duygusal bir heyecan/uyarımdan sonra kendini tekrar sakinleştirebilir

### I: Pratik yaşam becerileri (pragmatik) / Bağımsızlık

- 110. Basit emirleri üstlenir (ör. Masa kurmak)
- 111. Bir müddet kendi kendini meşgul edebilir
- 112. Materyalleri gerçeğe uygun kullanabilir
- 113. Kişisel bakımını kendi yapabilir

### 4-5 Yaş Çocuklar İçin Gelişim Spirali



### Gelişim Alanları

A: Özel Alanlar (1-41)

B: İstemli Hareketler (42-48)

C: El kullanma tercihi (49)

D: Dil gelişimi (50-59)

E: Zihinsel Gelişim (60-63)

F: Özel öğrenme koşulları(64-81)

G: Dikkat/Konsantrasyon/Dayanıklılık (82-88)

H: Davranış alanları (89-109)

I: Pratik yaşam becerileri / Bağımsızlık (110-113)

**Ek 2: Türkiye’de Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan 48-60 Aylık Çocukların Gelişim Kontrol Listesi**

<b>ÖĞRENCİ ADI-SOYADI</b>		<b>DOĞUM TARİHİ</b>	
<b>ÖĞRETMEN</b>		<b>GÖZLEM KAYIT TARİHİ:</b>	

<b>48 - 60 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN</b>	<b>Her zaman</b>	<b>Bazen</b>	<b>Hiçbir zaman</b>
<b>PSİKOMOTOR GELİŞİM</b>			
• Çizgi üzerinde yürür.			
• Çift ayakla belli bir uzaklığa atlar.			
• Çift ayakla sıçrar.			
• Geri geri çift ayak sıçrar.			
• Tek ayak üzerinde sıçrar.			
• Tek ayak üzerinde birkaç saniye durur.			
• Ayak değiştirerek iner-çıkır.			
• Topu kendisi sıçratıp yakalar.			
• Bisiklete biner ve bisikletle köşeleri döner.			
• 20 cm yükseklikten atlar.			
• Topuk ve ayakucuyla yürür.			
• Dokuz blokla kule yapar.			
• Modele bakarak yuvarlak ve kare şeklini çizer.			
• Çeşitli şekiller çizer ve boyar.			
• Boncuk, makarna vb. nesnelere ipe dizer.			
<b>SOSYAL - DUYGUSAL GELİŞİM</b>			
• Adını- soyadını ve yaşını bilir.			
• Toplum içinde kendinden beklenen sosyal davranışları sergiler.			
• Yetişkinlerin konuşmalarına katılır.			
• Oyuncaklarını paylaşır.			
• Grup oyunlarında yetişkinlerin liderliğini kabul eder.			
• İzin ister.			
• Bir sorunu olduğu zaman yardım ister.			
• Övülmekten hoşlanır.			
• Kendinden küçüklere yardım etmeye karşı isteklidir.			
<b>DİL GELİŞİMİ</b>			
• Kendisine verilen üç yönergeyi dinler ve yerine getirir.			
• Birleşik cümleler kullanır.			
• Resimdeki saçmalıkları açıklar.			
• Zıt sözcükleri söyler.			



• Konuşmalarında bağlaç kullanır.			
• Konuşmalarında sözcüklerin olumsuz biçimlerini de kullanır.			
<b>BİLİŞSEL GELİŞİM</b>			
• İnsan resmini 6 öğeyi içerecek şekilde çizer.			
• 4 – 8 parçalı bul yapı tamamlar.			
• 1'den 10'a kadar olan nesnelere ile rakamlar arasında ilişki kurar.			
• Nesnelere ortak özelliklerine göre (taşılar, hayvanlar, büyük / küçük nesnelere, ağır / hafif nesnelere vb.) sınıflandırır.			
• 1'den 20'ye kadar ezberler sayar.			
• 3'lü, 4'lü eşit setleri eşleştirir.			
• İki yarım daireyi birleştirip tam bir daire yapar.			
• Baştaki, sondaki ortadaki gibi mekânsal konumları ayırt eder.			
• Bir olayı oluş sırasına göre sıralar.			
• Model olduğunda 10 küpten kule yapar.			
• Nesnelere neden yapıldığını söyler.			
• “Neden?” sorusuna cevap verir.			
• Dokuları ayırt eder.			
• 8 rengi isimlendirir.			
• Renkleri gruplandırır.			
• Renkleri tonlarına göre sıralar.			
• Bazı paraları tanırlar ve isimlendirir.			
• Kısa bir süre önce gördüğü resmi hatırlar.			
• Eksik resimleri modele bakarak tamamlar.			
• Gösterilen resimle ilgili bir öykü anlatır.			
• Öyküdeki 5 ana noktayı hatırlar ve tekrarlar.			
• Neden-sonuç ilişkilerini kurar.			
• Etkinliklere bağlı olarak günün hangi zamanında olduğunu söyler.			
• Bir nesnenin diğerine göre ağır ya da hafif olduğunu söyler.			
<b>ÖZ BAKIM BECERİLERİ</b>			
• Kendi kendine yemek yer.			
• Düğmesiz ve bağımsız giysileri yardımsız giyer, çıkartır.			
• Giysilerin önünü ve arkasını ayırt eder.			
• Gereksinim duyduğunda bağımsız olarak tuvalete gider.			
• Burnunu mendille siler.			
• Kendine ait eşyaları toplar.			
• Ellerini yıkar.			

**Ek 3: Türkiye Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Okulöncesi Öğretmen Eğitimi Programında Alınan Dersler**

**I. YARIYIL DERSLERİ**

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Okul Öncesi Eğitime Giriş	3	0	3
A	İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi	3	0	3
A	Psikoloji	2	0	2
GK	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	2
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	2
GK	Bilgisayar I	2	2	3
GK	Yabancı Dil I	3	0	3
MB	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3
<b>TOPLAM</b>		<b>20</b>	<b>2</b>	<b>21</b>

**II. YARIYIL DERSLERİ**

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Anne-Çocuk Sağlığı ve İlk Yardım	3	0	3
GK	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	2
GK	Bilgisayar II	2	2	3
GK	Yabancı Dil II	3	0	3
GK	Eğitim Felsefesi*	2	0	2
MB	Eğitim Psikolojisi	3	0	3
<b>TOPLAM</b>		<b>17</b>	<b>2</b>	<b>18</b>

**III. YARIYIL DERSLERİ**

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Anne-Çocuk Beslenmesi	2	0	2
A	Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I	3	0	3
A	Yaratıcılık ve Geliştirilmesi	2	2	3
A	Çocukta Oyun Gelişimi	2	0	2
A	Seçmeli I	3	0	3
GK	Eğitim Sosyolojisi*	2	0	2
MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3
<b>TOPLAM</b>		<b>17</b>	<b>2</b>	<b>18</b>

#### IV. YARIYIL DERSLERİ

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Erken Çocukluk Döneminde Gelişim II	3	0	3
A	Çocuk Edebiyatı	2	0	2
A	Matematik Eğitimi	3	0	3
A	Çocuk Ruh Sağlığı	3	0	3
A	Drama	2	2	3
GK	Türk Eğitim Tarihi*	2	0	2
MB	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3
<b>TOPLAM</b>		<b>17</b>	<b>4</b>	<b>19</b>

#### V. YARIYIL DERSLERİ

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	2	2	3
A	Müzik Eğitimi I	1	2	2
A	Fen Eğitimi	2	2	3
A	Görsel Sanatlar Eğitimi	2	2	3
GK	İstatistik*	2	0	2
MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2
MB	Özel Öğretim Yöntemleri I	2	2	3
MB	Okul Deneyimi	1	4	3
<b>TOPLAM</b>		<b>14</b>	<b>14</b>	<b>21</b>

#### VI. YARIYIL DERSLERİ

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3
A	Müzik Eğitimi II	2	2	3
A	Materyal Geliştirme	2	2	3
GK	Etkili İletişim	3	0	3
GK	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2
GK	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2
MB	Özel Eğitim*	2	0	2
MB	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
<b>TOPLAM</b>		<b>17</b>	<b>8</b>	<b>21</b>

## VII. YARIYIL DERSLER

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Anne-Baba Eğitimi	2	0	2
A	Araştırma Projesi I	1	2	2
A	Seçmeli II	2	0	2
GK	Seçmeli	3	0	3
MB	Rehberlik	3	0	3
MB	Öğretmenlik Uygulaması I	2	6	5
<b>TOPLAM</b>		<b>13</b>	<b>8</b>	<b>17</b>

## VIII. YARIYIL DERSLER

	DERSİN ADI	T	U	K
A	İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları	2	0	2
A	Araştırma Projesi II	1	2	2
A	Seçmeli III	3	0	3
A	Seçmeli IV	2	0	2
MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
MB	Öğretmenlik Uygulaması II	2	6	5
<b>TOPLAM</b>		<b>12</b>	<b>8</b>	<b>16</b>

<b>GENEL TOPLAM</b>	<b>Teorik</b>	<b>Uygulama</b>	<b>Kredi</b>	<b>Saat</b>
	127	48	151	175

**A:** Alan ve alan eğitimi dersleri,

**MB:** Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri,

**GK:** Genel kültür dersleri

## Ek 4: Almanya’da Okulöncesi Öğretmen Eğitimi Programında Alınan

### Dersler

#### 1. YARIYIL DERSLERİ

##### DERSİN ADI

##### İLETİŞİM VE TOPLUM

###### Dersin Konu Alanları

İletişim ve İşbirliği

İnsan Gelişiminin Temeli Olarak Anlaşılması Dilini Teşvik Edilmesi

Kültürel Faaliyetler

Çocukların ve Gençlerin Kişisel, Sosyal Kimlik Gelişimlerinin Korunması

##### TEORİ VE PRATİKTE SOSYAL PEDAGOG

###### Dersin Konu Alanları

Mesleki Kimlik ve Profesyonel Bakış Açısı Geliştirme

Gözlem Yapma, Yorumlama, Planlama ve Davranış

Eğitim ve Öğretim: Çocukların ve Gençlerin Öğrenme Ortamlarının Tasarlanması

Pedagojik Yaklaşımların Uygulanması Ve Kalitesinin Sağlanması

Özel Durumlardaki Çocuklara ve Gençlere Destek (Özel Eğitim)

##### YARATICI MÜZİK, OYUN VE HAREKET

###### Dersin Konu Alanları

İnsan Gelişimindeki İfade Biçimlerine Rehberlik Edilmesi

Açık Yaşam Alanları ve Tasarımı

Gündelik ve Özel Etkinliklerin Tasarlanması

#### 2. YARIYIL DERSLERİ

##### DERSİN ADI

##### ÇEVRE VE SAĞLIK

###### Dersin Konu Alanları

Doğa ve Çevre Deneyimi ve Sürdürülebilir Davranışlar

Sağlık

##### ORGANİZASYON, HUKUK VE İDARE

###### Dersin Konu Alanları

Sosyal ve Hukuki Bağlamında Sosyal Pedagog Davranışları

Sosyal Eğitim Kurumlarının Hizmet Kurumları Olarak Ele Alınması ve Oluşumu

##### PROJE KATILIMI VE 12-20 HAFTALIK STAJ EĞİTİMİ

## Özgeçmiş

### Kişisel Bilgiler

**Adı Soyadı** : Şule KAVAK  
**Doğum Tarihi** : 03.11.1987  
**Doğum Yeri** : Tokat  
**E-Posta** : kvk.sule@hotmail.com

Lisans eğitimini 2012 yılında Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Anabilim Dalında tamamlamıştır. 2012 yılında Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği alanında yüksek lisans eğitimine başlamıştır. Yüksek Lisans Programı sırasında Erasmus+ öğrenim hareketliğinden yararlanarak Berlin Fröbel Okulöncesi Eğitim Kurumunda 5 ay boyunca staj yapmıştır. 2013-2014 yılları arasında Çankaya Özel Altın Çocuklar Anaokulunda çalışmıştır.

### Yayımlar

Okul Öncesi Eğitim Kurumların Dil Öğretimi, 2015. (Ed.) Hasan Coşkun, Fatih Yılmaz, Mehmet Emin Aksoy. *Öğretimin Planlaması*.

### Konferans ve Seminerler

Deutchlehrertag Konferenz in Goethe Institut, Ankara: Theaterspielen und Rollenspiele im Unterricht „DaF“ (Ankara, 12.04.2014)

Gazi Osman Paşa Üniversitesei, Çocuk Üniversitesi 2013-2014 Yılı Etkinlikleri, Tokat

Deutchlehrertag Konferenz in Goethe Institut, Ankara: Landeskunde im Fremdsprachlichen Deutschunterricht (Ankara, 24.11.2013)

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni Bağlamında Dil Öğretimi, 4. Uluslararası Çalıştay, TOKAT, Nisan 2014.

Partizipation Lernen im Kindergarten , Berlin, Almanya, 24/25/26.09.2014

Gelecek Perspektifinde Çocuk ve Teknoloji Paneli (Ankara, 12.05.2014)

